



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES

**“PROGRAMA DE AUTOGESTIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA LA  
AUTONOMÍA PROFESIONAL”**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRA EN INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

PRESENTA:

LIC. DIANA CRISTEL CARRERA ALVARADO

BAJO LA DIRECCIÓN DE:

DRA. MARÍA DE LOURDES LUNA ALFARO

EN CODIRECCIÓN:

DRA. BELEM CASTILLO CASTRO

VILLAHERMOSA, TABASCO, NOVIEMBRE DE 2024

## Declaración de Autoría y Originalidad

En la Ciudad de Villahermosa, el día 06 del mes de noviembre del año 2024, el que suscribe Diana Cristel Carrera Alvarado alumna del Programa de Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa con número de matrícula 222J26008, adscrito a la División Académica de Educación y Artes, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, como autora de la Tesis presentada para la obtención del Título de Maestra en Intervención e Innovación de la Práctica educativa y titulada Programa de autogestión de conocimiento para la autonomía profesional dirigida por la Dra. María de Lourdes Luna Alfaro.

### DECLARO QUE:

La Tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la LEY FEDERAL DEL DERECHO DE AUTOR (Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley Federal del Derecho de Autor del 01 de Julio de 2020 regularizando y aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita.

Del mismo modo, asumo frente a la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad o contenido de la Tesis presentada de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente

Villahermosa, Tabasco a 06 de noviembre de 2024.



---

Lic. Diana Cristel Carrera Alvarado

## DIRECCIÓN

Villahermosa, Tabasco; a 18 de octubre de 2024

REF.DAEA/1540/2024

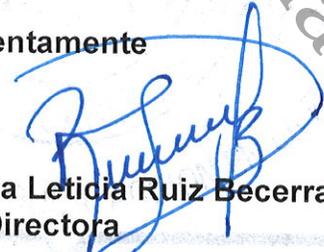
Asunto: Autorización de impresión de tesis

**Dra. Patricia Ordóñez León**  
Directora de Servicios Escolares  
Presente

Conforme a lo establecido en el Artículo 87 del Reglamento de Titulación de la UJAT, le comunico a usted que la **Dra. María de Lourdes Luna Alfaro** (Directora) y la Dra. Belem Castillo Castro (Codirectora) dirigieron y supervisaron el trabajo recepcional de "Tesis" denominado: "**Programa de autogestión del conocimiento para la autonomía profesional**", elaborado por la **C. Diana Cristel Carrera Alvarado**. El jurado para el examen profesional del mismo (Dra. Rosaura Castillo Guzmán, Dra. Belem Castillo Castro, Dra. María de Lourdes Luna Alfaro, Dra. Citlalli García Bernal y Dra. Claudia Alejandra Castillo Burelo) le revisaron y señalaron las modificaciones necesarias para dicho trabajo y que el interesado ha llevado a cabo. Por lo tanto, puede Imprimirse.

Sin otro particular, le envío un cordial saludo.

Atentamente



M.A.E.E. Thelma Leticia Ruiz Becerra  
Directora



C.c.p. Lic. Maribel Valencia Thompson. -Jefe del Depto. de Certificación y Titulación de la UJAT  
Archivo  
MBA'CGOG

## Carta de Cesión de Derechos

Villahermosa, Tabasco a 06 de noviembre de 2024.

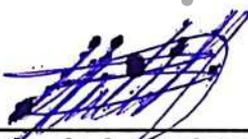
Por medio de la presente manifestamos haber colaborado como AUTORA en la producción, creación y/o realización de la obra denominada Programa de autogestión de conocimiento para la autonomía profesional.

Con fundamento en el artículo 83 de la Ley Federal del Derecho de Autor y toda vez que, la creación y/o realización de la obra antes mencionada se realizó bajo la comisión de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; entendemos y aceptamos el alcance del artículo en mención, de que tenemos el derecho al reconocimiento como autores de la obra, y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco mantendrá en un 100% la titularidad de los derechos patrimoniales por un período de 20 años sobre la obra en la que colaboramos, por lo anterior, cedemos el derecho patrimonial exclusivo en favor de la Universidad.

### COLABORADORES



Lic. Diana Cristel  
Carrera Alvarado  
Egresada



Dra. María de Lourdes Luna  
Alfaro  
Directora

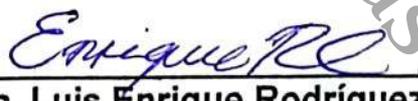


Dra. Belem Castillo Castro  
Codirectora

### TESTIGOS



Lic. Estefanía Macías Hernández



Lic. Luis Enrique Rodríguez  
Cornelio

## **AGRADECIMIENTOS**

Gracias a Dios por permitirme vivir una gran experiencia en mi formación profesional.

Gracias infinitas a las colaboradoras y guías en esta tesis.

Y gracias a mi familia por apoyarme a lograr una meta más.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.

## Índice de contenido

RESUMEN.....	7
Palabras clave.....	7
ABSTRACT.....	8
Keywords.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
<b>CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZACIÓN, ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN .....</b>	<b>13</b>
1.1 Marco referencial.....	13
1.2 Planteamiento del problema.....	17
1.3 Justificación.....	21
1.4 Pertinencia del proyecto.....	24
<b>CAPÍTULO II- EL DIAGNÓSTICO.....</b>	<b>27</b>
2.1 Objetivos de diagnóstico.....	27
2.2 Planeación diagnóstica.....	28
2.3 Implementación de la fase diagnóstica.....	30
2.4 Instrumentos utilizados en la fase diagnóstica.....	35
2.5 Resultados de la fase diagnóstica.....	37
2.5.1 Perspectiva y motivación.....	38
2.5.2 Hábitos de estudio.....	40
2.5.3 Actitudes frente al estudio.....	43
2.5.4 Aprendizajes independientes o autónomos.....	46
2.5.5 Recursos para el estudio, y fuentes de consulta.....	47
2.5.6 Comunicación de ideas.....	52
2.5.7 Pensamiento crítico.....	53
2.5.8 Relaciones sociales.....	54
2.6 Interpretación de resultados.....	60
2.7 Hipótesis-acción. Supuesto de la intervención.....	63
<b>CAPÍTULO III- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>63</b>
3.1 Enfoque constructivista en la educación: el enfoque de la práctica docente actual.....	64
3.2 Aprendizaje por descubrimiento.....	66
3.2.1 Aprendizaje basado en problemas: ABP.....	68
3.2.2 Técnica de los seis sombreros de pensar como parte de método ABP.....	69
3.3 Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.....	70
3.4 Teoría del Constructivismo Radical de Ernst Glasersfeld.....	71
3.5 Autogestión de conocimiento.....	73
3.5.1 Antecedentes históricos generales.....	73
3.5.2 Acercamiento conceptual.....	78

3.6 Implicaciones de la autogestión del conocimiento .....	80
3.6.1 Factores intrínsecos: perspectiva y motivación .....	80
3.6.2 Hábitos de estudio: La metacognición como clave principal .....	82
3.6.3 Autonomía educativa: la importancia de los aprendizajes independientes o autónomos .....	83
3.6.4 Comunicación.....	86
3.6.5 Pensamiento crítico .....	87
3.6.6 Relaciones sociales: otra herramienta para la autogestión .....	88
<b>CAPÍTULO IV- DISEÑO, APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. PROPUESTA</b> .....	90
4.1 Descripción de la propuesta .....	90
4.2 Contenidos temáticos de la propuesta de intervención .....	92
4.3 Sujetos involucrados .....	93
4.4 Etapas de aplicación .....	94
4.4.1 Objetivos del programa.....	94
4.4.2 Fase 1: Aprendiendo sobre semillas (3 semanas).....	95
4.4.2.1 Subfase 1: La calidad de la tierra.....	96
4.4.3 Fase 2: Reguemos con información relevante.....	96
4.4.4 Fase 3: Podemos mediante la reflexión crítica .....	97
4.4.5 Fase 4: Diseñemos nuestro jardín.....	97
4.4.6 Fase 5: Jardín del Conocimiento.....	98
4.5 Duración y pertinencia .....	98
4.5.1 Plan de acción .....	99
4.6 Implementación.....	101
<b>CAPÍTULO V- EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</b> .....	117
5.1 Descripción de la evaluación.....	117
5.2 Instrumentos de evaluación durante la propuesta .....	122
5.3 Informe de evaluación .....	123
5.4 Resultados y hallazgos .....	133
<b>CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES</b> .....	135
7. Anexos .....	137
<b>REFERENCIAS</b> .....	149

## Índice de tablas

Tabla 1. Áreas de exploración integradas a partir del perfil del alumno autogestor de conocimiento. ....	33
Tabla 2. Integración/Observación-Entrevista .....	55
Tabla 3. ....	62
Tabla 4. Plan de acción.....	99
Tabla 5. Resultados de la lista de cotejo para actividad Seis sombreros de pensar .....	130

## Índice de Gráficas

Gráfico de población .....	38
Gráfica 1. Perspectivas y motivaciones.....	39
Gráfica 2. Hábitos de estudio .....	41
Gráfica 3. Actitudes frente al estudio.....	43
Gráfica 4. Aprendizajes independientes o autónomos .....	46
Gráfica 5. Fuentes de información .....	48
Gráfica 6. Recursos en la universidad.....	49
Gráfica 7. Recursos en casa .....	50
Gráfica 8. Participaciones en clase .....	52
Gráfica 9. Resultados de rúbrica de exposición oral. ....	123
Gráfica 10. Puntuaciones promedio por área evaluada en la exposición oral. ....	125
Gráfica 11. Porcentaje total por alumno evaluado durante el debate.....	127
Gráfica 12. Porcentaje total grupal de criterios evaluados con la rúbrica de debate. ....	129
Gráfica 13. Resultados de la escala valorativa de panel de discusión.....	131
Gráfica 14. Porcentajes del Panel de discusión por áreas. ....	132

**PROGRAMA DE AUTOGESTIÓN DEL  
CONOCIMIENTO PARA LA AUTONOMÍA  
PROFESIONAL**

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.

## RESUMEN

La presente tesis es un trabajo de análisis e intervención. Se desarrolló a partir de la metodología de Investigación-acción, partiendo de la fase de diagnóstico, la cual se valió de diversos instrumentos validados por expertos en la materia, y desde los que se detectaron ejes problematizadores que englobaban apatía y pasividad por parte de alumnos universitarios hacia la licenciatura cursada.

Ante tales resultados se diseñó una intervención educativa centrada en potenciar los recursos cognitivos de los alumnos mediante la autogestión del conocimiento, puesto que fue un foco de interés el hecho de que alumnos universitarios sacaran el mayor provecho a su formación académica durante la licenciatura en un mundo globalizado y con mayores exigencias laborales que constantemente requieren de actualización continua.

Dicha intervención permitió a los estudiantes avanzar hacia una mayor autonomía educativa, favoreciendo su desarrollo profesional independiente. El objetivo principal fue fomentar en los estudiantes las competencias necesarias para gestionar su propio aprendizaje y, con ello, promover un perfil de alumno autogestor de conocimiento y una formación más activa y comprometida mediante estrategias didácticas innovadoras.

### Palabras clave

Autogestión de conocimiento  
Educación superior  
Autonomía

## ABSTRACT

This thesis is a work of analysis and intervention. It was developed from the action-research methodology, starting from the diagnostic phase, which was based on various instruments validated by experts in the field, and from which were detected problem areas that included apathy and passivity on the part of university students towards their bachelor's degree.

In view of these results, an educational intervention was designed focused on enhancing the cognitive resources of students through self-management of knowledge, since it was a focus of interest for university students to get the most out of their academic training during their bachelor's degree in a globalized world with greater labor demands that constantly require continuous updating.

This intervention allowed students to advance towards greater educational autonomy, favoring their independent professional development. The main objective was to foster in the students the necessary competencies to manage their own learning and, thus, to promote a student profile of self-manager of knowledge and a more active and committed education by means of innovative didactic strategies.

### Keywords

Self-management of knowledge  
Higher education  
Autonomy

## INTRODUCCIÓN

En el vasto y dinámico campo de la educación, la autogestión del conocimiento emerge como un pilar esencial para el desarrollo personal y profesional de los individuos. En un mundo caracterizado por la rápida evolución tecnológica y la sobreabundancia de información, la capacidad de gestionar de manera autónoma el propio aprendizaje se convierte en una competencia crucial para enfrentar los desafíos contemporáneos. Este trabajo de tesis se centra en la autogestión del conocimiento, explorando sus fundamentos teóricos, sus implicaciones prácticas y su relevancia en el contexto educativo actual.

La autogestión del conocimiento no es un concepto nuevo, pero su importancia ha aumentado exponencialmente en la era digital donde la información se encuentra en la palma de la mano. Las transformaciones provocadas por la globalización y la digitalización han redefinido las formas en que las personas acceden, procesan y aplican la información. La capacidad de autogestionar el conocimiento permite a los individuos no solo adaptarse a estos cambios, sino también aprovechar las oportunidades que surgen de ellos. En este sentido, la educación tradicional, centrada en la transmisión unidireccional de contenidos, se ve desafiada por la necesidad de formar aprendices autónomos, críticos y creativos.

El presente estudio se enmarca en la teoría del aprendizaje autodirigido, que subraya la responsabilidad del individuo en su proceso de aprendizaje. A pesar de la reconocida importancia de la autogestión del conocimiento, su implementación efectiva en contextos educativos sigue siendo un desafío, puesto que la distancia entre ser estudiante universitario, quizá con una perspectiva pasiva de sí mismo, y ser un profesional licenciado que se prepara constantemente para los desafíos de su labor, parece ser mucha. La madurez que implica construirse y valerle deviene de las actitudes y habilidades que se desarrollan en tal proceso, por lo que se vuelve necesario que los alumnos se acerquen a la imagen del profesional que quieren ser. Esta tesis se estructura en cinco capítulos desde los cuales se desglosan la importancia, pertinencia y desarrollo de una propuesta de intervención con alumnos universitarios, los cuales trabajaron habilidades de autogestión para mayor aprovechamiento del proceso de profesionalización, de esta manera, en el primer

capítulo encontraremos el marco contextual de la investigación, lo que permitirá al lector comprender el ambiente en el que se trabajó, acercarse al tipo de escuela, sus alcances, visiones y perfiles de egreso, el tipo de estudiante y profesional que se espera construir.

Al valerse de la metodología de Investigación-Acción, el investigador actúa como agente de cambio en la situación detectada, por lo que se describe el panorama educativo en el que se incidió, describiendo también el espacio, las áreas con las que cuenta la infraestructura, las cuales se consideran una influencia para lograr la autogestión de conocimiento, la oferta académica y las posibles necesidades que se detectan, también se plantea una descripción general del problema con sus aristas, así como los datos que justifican la necesidad de la intervención y pertinencia del proyecto propuesto.

Por consiguiente, en el capítulo segundo se refleja el proceso metodológico que se siguió para llevar a cabo el diagnóstico, el cual permite la comprensión de las necesidades específicas en el contexto real que se estudió, permitiendo una mirada del problema desde dentro de la situación.

Se contemplan los objetivos que guiaron el proceso diagnóstico, así como los instrumentos que sirvieron para analizar la problemática, los resultados de dicho proceso y los ejes problematizadores que surgieron del análisis, de los cuales se vale esta investigación para dar pie a la necesidad de intervenir en alumnos universitarios.

Fundamentar el trabajo realizado fue significativo para permitir que el lector comprenda desde qué perspectiva se visualiza la autogestión. El capítulo tres ofrece esta fundamentación teórica que sustenta la investigación, en el cual se plantean teorías constructivistas en su mayoría, que se requirieron para la creación de las actividades desarrolladas en la fase de intervención, así como un acercamiento histórico conceptual a la autogestión de conocimiento, cómo fue concebido y la descripción de las habilidades que están implicadas en ella, su importancia y beneficios.

En el capítulo cuatro se plasma todo el proceso de intervención de la propuesta. El programa que lleva por título: Jardín del conocimiento, Programa para sembrar

semillas del aprendizaje autónomo desde la Autogestión del Conocimiento, es una alegoría al significado de educación del mismo interventor. La práctica docente no se basa en su totalidad en cuanto saben los alumnos, sino en cuantas semillas de curiosidad se plantan en sus mentes, ya que son los alumnos, los encargados de hacerlas germinar a través de las habilidades ganadas durante un curso, además en este título se comprende que, así como una semilla tarda en germinar, una planta tarda en crecer y que crece debido a la atención y riego de la planta, así las semillas de curiosidad no se cosecharán enseguida, requieren su tiempo para crecer y por medio de la práctica, dominar las habilidades a las que con este programa se han acercado.

El objetivo de este programa se centró en el fomento de la autonomía y la autorregulación en el proceso de aprendizaje, a través de habilidades que promuevan la Autogestión de Conocimiento, de esta manera, se vale de la autogestión como método para llegar a la autonomía educativa que pueda ser herencia de una formación constante durante el ejercicio de su profesión.

La finalidad fue desarrollar habilidades de aprendizaje independiente, la capacidad de investigar y evaluar información relevante, y la aplicación efectiva del conocimiento adquirido, así se visualizan estudiantes empoderados, capaces de convertirse en aprendices que puedan ser autónomos a lo largo de su vida universitaria y profesional.

Fue requerido evaluar las estrategias utilizadas para comprender los resultados en un panorama más amplio que nos permita entender las estrategias aceptadas por los alumnos junto a su avance. En el capítulo cinco se describe la evaluación que se consideró para el proyecto de intervención, los instrumentos utilizados para valorar las actividades que fueron parte de la evaluación formativa y que sirvieron para detectar los avances del grupo, estas evaluaciones permitieron reconocer el avance de los alumnos en cuanto a la aplicación de lo aprendido. Para valorar el impacto que la intervención tuvo en los estudiantes se realizó un formulario online en el que se recuperaron las opiniones de estos, tanto del investigador con interventor y de las estrategias utilizadas para el desarrollo de las habilidades esperadas.

Por último, este trabajo de investigación-acción permitió llegar a conclusiones, las cuales se describen detalladamente en el último capítulo de esta tesis, el capítulo seis. A través de esta investigación se desarrolló una postura ante la práctica docente que se mejora en cada aplicación de la estrategia. El hecho de poder aplicar este programa para la autogestión de conocimiento de la mano de una asignatura permitió probar la aplicabilidad en asignaturas del programa de estudio y la pertenencia en el currículo de la licenciatura.

Al tratarse de habilidades, es necesario reconocer la práctica inevitablemente requerida para afinarlas, por lo que este programa sólo siembra como bien se explica en capítulos anteriores, la curiosidad por lo que implica autodirigir o auto guiar el conocimiento hacia contenidos nuevos que sean del interés del alumno y la preparación continua por la disciplina que se estudia, ya que se parte de la idea de que el hecho estudiar una licenciatura no es el fin de la comprensión de la disciplina misma, sino que es un acercamiento a todas sus aristas. Construir el conocimiento en una disciplina de estudio, también conlleva a construir un perfil profesional ajustado a los intereses, necesidades y habilidades del profesional.

Esta tesis busca contribuir de esta manera, al entendimiento y la práctica de la autogestión del conocimiento, ofreciendo herramientas y estrategias que puedan ser adoptadas por educadores y estudiantes para mejorar los procesos de aprendizaje y afrontar con éxito los retos del siglo XXI.

# CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZACIÓN, ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN

## 1.1 Marco referencial

Las instituciones universitarias han sido cultivo de formación profesional de futuros integrantes activos de sociedad, han sido decisivas para entender el sentido que se le da al estudio de las distintas disciplinas existentes, y que tienen como finalidad el ejercicio de esta.

Bajo este marco, es pertinente entender que en las formaciones profesionales tiene cabida la institución como lugar material en que se condensan los aprendizajes como herramientas profesionalizantes, pero además formadoras de una identidad profesional, impactando así mismo en la identidad personal, la cual conlleva una ética en ambos sentidos. Bien señala Navarrete (2013) con la triada conceptual: universidad, formación e identidad, términos que convergen entre sí para que el universitario (entendido como el sujeto integrado a una institución educativa formal de nivel superior) pueda definirse a sí mismo y a su práctica en el margen que su contexto le demanda. Dicha formación profesional le atribuye al universitario la capacidad de desarrollar las habilidades requeridas en su profesión, esperando una construcción continua que guíe la dirección del profesional.

Por lo anterior planteado, nace el interés de incidir con esta propuesta pedagógica en un contexto universitario, y a propósito de este escrito es conveniente contextualizar la Institución Universitaria en que se ha considerado.

La Universidad Alfa y Omega es un colegio universitario de giro privado ubicado en la ciudad de Villahermosa, Centro, Tabasco, México. En Av. Paseo Usumacinta 505, Atasta de Serra, C.P. 86100.

“La Universidad Alfa y Omega pertenece al grupo de escuelas de Organización Educativa Tabscoob A.C., la cual es parte de la iglesia Presbiteriana de Tabasco, con la Misión de formar individuos en los quehaceres profesionales, pero sobre todo los valores del ser“ (s.f.)

Su lema “Flexibilidad para alcanzar tus metas” alude a la permisividad que sus horarios en los planes de estudio ofrecen; horarios nocturnos o matutinos, que pueden no interferir en otras actividades, y que puedan ser factor negativo en el objetivo de alcanzar un grado académico. Este dato se toma en cuenta para comprender la pertinencia de esta propuesta pues, desde que se reconocen posibles dificultades para que el alumno universitario de esta institución logre concluir sus estudios, se abre la posibilidad de brindarle un mayor apoyo y las herramientas necesarias adaptadas a estos alumnos en particular. Se retoma por ende información que ayudará al lector a conocer el tipo de institución de la que se trata a través de los objetivos, misión, visión y valores que la universidad persigue para lograr su cometido como institución de calidad y su propósito de formar profesionales capacitados:

“En la Universidad Alfa y Omega estamos comprometidos con la formación académica y profesional de nuestros alumnos, brindamos herramientas que les permiten desarrollar sus habilidades y tener los conocimientos necesarios para ser competitivos en el ámbito laboral”. (s.f.)

#### MISIÓN

“Contribuir en la formación integral del joven, con el estricto apego de valores para que puedan enfrentar con éxito el mundo competitivo” (s.f.)

#### VISIÓN

“Ser la mejor institución educativa del nivel superior del estado, con una sólida planta académica, una oferta educativa integral de calidad, debidamente actualizada y formadora de alumnos con excelencia académica” (s.f.)

#### VALORES

Disciplina, respeto, calidad, honestidad, compromiso, colaboración, servicio, humanidad, amor, lealtad, identidad, integridad, libertad, justicia y responsabilidad.  
(s.f.)

De acuerdo con la página oficial de la universidad, ésta cuenta con todos los servicios básicos para tomar las clases impartidas en cada nivel. “Cuenta con aulas climatizadas, biblioteca, papelería, gimnasio, cancha techada, centro de cómputo, sala audiovisual, estacionamiento y, además atención psicopedagógica”. Cuestiones por considerar para poder lograr el objetivo de preparar profesionales.

Ponce (2016) señala características que pueden ser facilitadoras de la autogestión del aprendizaje, ya que el entorno del alumno puede ofrecer las herramientas que se necesitan respecto a la investigación, “vinculación real con el entorno profesional”, “mediación pedagógica”, entre otros.

Chica & Aznar (2020) también consideran la facilidad de acceso a la información dentro de los recursos que permiten la autogestión de aprendizaje, es decir, el acceso a internet y/o bibliotecas y manejo de herramientas investigativas; además de, espacios que propicien la concentración como espacio silencioso, con buena iluminación, mesas de trabajos y asientos cómodos; por otro lado, las habilidades de pensamiento de orden superior dentro de la lectura en el estudio y la actitud hacia el estudio; el entorno social que potencie el aprendizaje. Por lo que, se puede deducir que los alumnos cuentan con las herramientas para implementar habilidades que les guiará en la búsqueda de su autogestión.

Para delimitar mejor la población a tratar en el desarrollo de esta propuesta, y aclarando que, aunque la institución pertenece como antes se menciona, a la Organización Tabscoob, la población estudiantil es heterogénea. Siguiendo con lo que atañe, centraremos la atención en alumnos universitarios del segundo semestre de la Licenciatura de Psicología Educativa impartida en la Universidad Alfa y Omega, por lo cual es pertinente rescatar también el objetivo que se busca con la licenciatura:

“Formar un profesional que cuente con los conocimientos psicopedagógicos que le permitan encargarse del estudio, la reflexión y la intervención en el comportamiento humano, inmerso en situaciones educativas” (s.f.)

Los perfiles de ingreso y egreso se presentan a continuación, con el fin de comprender las demandas que se hacen al aspirante de esta licenciatura y las expectativas de logros al concluir su formación.

Perfil de ingreso del aspirante a la licenciatura en psicología educativa:

“Amplio interés por conocer las características, comportamientos, actitudes y procesos psicológicos de las personas. Espíritu innovador para el diseño, aplicación y evaluación de contenidos, condiciones, métodos, procedimientos, técnicas y materiales para: corregir, facilitar o mejorar el proceso educativo” (s.f.)

Perfil de egreso:

“Conocimientos Psicológicos sobre los procesos de desarrollo humano y de aprendizaje, especialmente aquellos derivados de su participación en la educación, en sus distintos niveles y los relacionados con las prácticas socioculturales, de tal manera que pueda coadyuvar en la construcción de los aprendizajes de los alumnos” (s.f.)

A conveniencia de una mejor visión sobre la licenciatura con la que se tratará, y a modo de precisar lo que se espera del profesional en ámbito laboral, se retoma de algunos autores las funciones que tiene el Psicólogo educativo en la práctica profesional real. Todos convergen sus opiniones en funciones que se relacionan con el diagnóstico y evaluación de problemas escolares, tanto en problemas que se relacionen concretamente al área clínica psicológica en que se requiera canalizar al estudiante, de ser necesario y, todo lo que se implica en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante, así como la intervención de los últimos, además de asesoramientos dirigidos a todos los actores del escenario educativo en cuanto a las estrategias sugeridas para resolver problemas emergentes, como su relación con la creación de currículos pertinentes o el posible asesoramiento en la creación de éstos. (Celis, et. al, 2014; Fernández, 2011, Escárzaga et. al., 2016).

Por lo cual existe congruencia con el objetivo universitario planteado de ante mano y las demandas que se tienen del Licenciado en Psicología Educativa de la Universidad Alfa y Omega, se requiere que el profesional tenga las capacidades de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva psicológica y didáctica.

## 1.2 Planteamiento del problema

Un estudio realizado en México destaca el aumento de oportunidades laborales relacionadas con una mayor preparación profesional. “La tasa de ocupación para licenciados es del 96.1% y para posgraduados del 97.9%, lo que resulta en una tasa general de ocupación del 96.3%. Esto demuestra que la mayoría de los profesionales con educación superior están empleados, reflejando una alta demanda de trabajadores con estos niveles de educación. La tasa de desocupación, en cambio, es baja: 3.9% para licenciados y 2.1% para posgraduados, con una tasa general del 3.7%. Estas cifras indican que la educación superior es un factor crucial en la disminución del desempleo, ya que los individuos con mayor formación suelen tener mejores oportunidades laborales.” (Ramírez, 2024 p. 6).

En el actual mundo interconectado, la información viaja más rápido que nunca; las personas pueden consultar dudas en un instante y aprender algo nuevo si así lo desea. Aún con ello, la educación formal no deja de ser pilar importante, y no dejará de serlo porque es a partir de ésta, que se obtiene un reconocimiento de grado académico que certifica la aptitud del profesional al salir de la educación superior. Aun cuando la educación sea virtual o en línea, está respaldado siempre por algún tipo de institución que se dedica a la formación. Lo que habría de reconocerse entonces, sería la demanda que se hace al recién egresado profesional que compite con el desarrollo acelerado de tecnologías y nuevos saberes. Cada vez el tema de la generación de conocimientos cobra mayor importancia.

Comienza a hablarse de economía naranja, la economía del siglo XXI; se habla de derechos de autor y de propiedad intelectual. Se habla de una economía creativa que se relaciona con las ideas originales e innovadoras y de patentes

para ser convertidos en bienes y servicios con valor económico; este tipo de economía engloban el capital humano y la educación (González, A. G., 2020).

Se rescata el tema de la educación, ya que cada vez se requiere de su evolución rápida para abarcar los temas vigentes que atañen a la sociedad en que está inmersa, y así, el tiempo vuela y el docente encargado no siempre encuentra tiempo ni la manera de integrar a su didáctica y a los contenidos que se le demandan los temas de los que se hablan fuera del aula. Pero no todo está perdido, porque en el escenario educativo actual, el docente no es el único actor del que se requiere participación. Se apuesta por centrar la mirada y considerar también al alumno como agente activo de su conocimiento.

No se busca ya, que el alumno sea el receptor, no se requiere que sea un simple objeto en que se deposita conocimiento; se requiere que sea un agente vivo, un sujeto que se apropie más que sólo de conocimiento, de sí mismo, en este quehacer de creación y desarrollo intelectual. El alumno construye también una identidad académica que le lleva a desarrollar una identidad profesional; la educación superior no es sólo cuna de conocimientos sino de identidades profesionales y trampolín de aprendices perpetuos. (Fernández, 2011).

El docente se enfoca en una didáctica más constructivista donde el alumno sea quien construya su conocimiento, pero, algunos alumnos siguen bajo un enfoque más pasivo y aunque se requiera de su participación colaborativa, es difícil que mantenga la disposición de contribuir por su cuenta a su aprendizaje.

Las experiencias docentes en el aula son diversas y llegar a la madurez profesional lleva tiempo, es un proceso que implica esfuerzo, aun así, como docente ¿has estado dentro del salón de clases impartiendo una asignatura, y comienzas detectando con una pregunta clave, los conocimientos que se tienen acerca del tema que compete al día?, y ¿en el salón resuena el fuerte eco del silencio?

No se trataba de una pregunta para debatir; tan sólo una pregunta para conocer al otro, para conocer tal vez, una opinión o un conocimiento previo, para saber que nociones se tienen. Pero todos callan.

Y como alumno, ¿has estado en medio de ese estruendoso silencio, esperando que alguien se atreva a decir algo, a la espera quizá de que tú mismo puedas

sentir la confianza de decir lo que sabes, si es que lo sabes o esperar que el profesor comience a hablar del tema para poder pasar página?

Ejemplos como este se suscitan en las aulas aún en la actualidad, aun cuando el contexto sea en un *nivel superior*. Pocos alumnos se atreven a salir de la pasividad educativa, lo cual podría generar un rezago en el conocimiento requerido al salir de la licenciatura, sería óptimo si el alumno comete más errores en su formación, que al concluirla; y aprovechar así, el tiempo que se destina al estudio de la disciplina de interés. Con esto, no es que se espere que el alumno o profesional deje de cometer errores; no dejará de cometerlos, eso es quizá un hecho, casi como también es un hecho que no dejarán de aprender, pero se podría quizá cosechar mejor el esfuerzo que se pone a la preparación si se transmite la importancia de ser practicante de estrategias de autogestión de conocimiento. Es decir, si es bien sabido que no se deja de aprender, ¿no será necesario que el alumno pueda tener las herramientas para optimizar su propio aprendizaje y conocimiento antes de sólo demandárselo? ¿No será indispensable incentivar e implementar estrategias para la autogestión del conocimiento?

Y si antes de arrancar con una asignatura existe el ritual de la presentación tanto de los involucrados como el del programa de estudios, donde se incluyen los temas que se verán en todo el curso, ¿por qué el alumno sigue llegando al aula de clase sin motivación de un nuevo aprendizaje por medio de una lectura previa?, ¿por qué no hay aún la iniciativa de comenzar por el descubrimiento propio y quizá así comprender mejor de qué se trata la profesión a la que se quiere dedicar?

Será mejor que el alumno universitario pueda deshacerse del modelo anticuado con el que posiblemente se le enseñó durante su educación previa, porque podría correr el riesgo de llevar una mala praxis en su vida profesional; de esta manera podrá obtener la autonomía necesaria para aprender a caminar por los senderos de su disciplina.

El estudiante universitario, puede apropiarse de estas estrategias integrándolas a un hábito profesional. Incentivar la actualización constante ayudará en un futuro con los retos que el día a día le demanda, ya que no sólo debe manejar cuestiones de un sólo campo, sino que se espera dominio de temas generales. Desde el

Paradigma de la complejidad se plantea el enlace que tienen las ciencias, unas con otras. Almela, (2002) retoma al físico Fritjof (1998[1996]), quien señala que, para entender un postulado, es necesario contextualizarlo, lo cual conlleva no sólo al análisis de un “componente básico”, sino de la “organización de un conjunto”. Para comprender un elemento, hay que comprender de donde proviene y el todo que implica, ya que cada conocimiento es un engrane que hace trabajar otro.

Esta contextualización ha permitido que hoy el aprendizaje se de a la par de la interconectividad que se tiene con la información, si la tecnología ha permitido que se conozcan datos que antes hubiera sido inimaginables conocer, entonces esta es una oportunidad para indagar en diferentes fuentes y recuperar la información necesaria para poder expresar el conocimiento y ponerlo en práctica, sin embargo, se considera relevante por ello, la participación del alumno.

Esteve et. al (1999) retoma a Peters (1977) y señala: “[...] el aprendizaje de un contenido de enseñanza no puede considerarse educativo más que cuando, en torno a ese contenido, el alumno es capaz de desarrollar esquemas conceptuales propios” (p. 3).

Si el alumno no pone en palabras su entendimiento ¿cómo se puede saber lo que se piensa y lo que aprende?

Mucho se ha criticado al docente que su didáctica consiste en hacer exponer al alumno todos los contenidos de la asignatura y que no es ni siquiera guía de la construcción del conocimiento de éstos, pero a manera de reflexión y sin justificar al docente que reduce su práctica a ese ejercicio, ¿el alumno sólo debe conformarse con lo que el docente ofrece?

Del alumno universitario se espera autonomía “al fin de cuentas, como docentes que anhelamos la formación de ciudadanos autónomos en todos los niveles educativos, no podemos desconocer que orientamos nuestra labor pedagógica sustentados en una forma especial y particular de concebir la autonomía, de comprenderla y de propiciarla en el día a día” (Bazán y González,2016, p. 76). Considerando los parámetros que integran la práctica de un profesional, los autores integran un “estatus epistemológico o científicidad”, el cual indica que el profesional debe estar capacitado para poder producir saberes propios, es

relacionado con un interés socio crítico que permita la emancipación del profesional con responsabilidad orientada a un espíritu de ética, sumado a la capacidad a desarrollar para que este profesional en formación también sea innovador y reflexivo de sí mismo.

En esta propuesta se pone de relieve la autonomía ya que este concepto integra aspectos propios de una persona independiente, es decir, aquella que tiene las habilidades necesarias para decidir y valerse por sí misma, habilidad que permiten a la vez, la convivencia con otros, al considerarlo también como un proceso que se aprende, es componente importante en aulas educativas, ya que el docente al ser guía de la construcción del conocimiento, alienta al alumno a buscar su autonomía en el momento que invita a ser crítico de su entorno y su propio conocimiento (Maldonado 2017), por lo que para poder propiciar un entorno en que el alumno pueda además de sólo aprender, también pueda desarrollar un pensamiento crítico que le ayude a discernir entre un conocimiento y otro, generando que el alumno “aprenda a aprender”.

Es el ejercicio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en que queda la tarea de descubrir el camino óptimo para administrar ese espíritu y lograr ese conocimiento.

La autonomía queda como un factor importante para que el alumno universitario pueda reconocer su identidad e independencia, y su responsabilidad ante una disciplina en que es necesario que se integre mediante su práctica profesional.

### **1.3 Justificación**

¿Para qué podría ser necesario que los alumnos universitarios sean agentes activos de su aprendizaje y conserven estas estrategias aún después de su formación educativa?, ¿Qué sentido tiene que el profesional tenga las herramientas necesarias para seguir cultivando su aprendizaje y de esta manera pueda contribuir en un futuro conocimiento desde su práctica profesional?, ¿Qué beneficios tendría que el profesional con todas las herramientas necesarias para construir y generar conocimiento pueda compartir sus observaciones con el gremio profesional o la comunidad científica?

Como se ha planteado desde el inicio de este escrito, la importancia de la autogestión del conocimiento se encuentra estrechamente relacionada con las oportunidades que el alumno universitario puede obtener para su preparación, así como entrenamiento en la actualización constante que, siendo profesional se le demandará.

García (2009) rescata los pilares en los que se sostienen los aprendizajes de una sociedad de conocimiento, de los cuales destaco “aprender a conocer”, ya que la distingue como: “una exigencia para responder a las demandas prácticas y profesionales de la sociedad cognitiva (Pág. 2)”. Por lo que en una sociedad cognitiva que se transforma cada día, las demandas profesionales son mayores, y por ello se debe estar preparado para nuevos conocimientos.

Por otro lado, Góngora (2005) señala esta autogestión centrada en el aprendizaje como un “proceso auto-directivo mediante el cual el estudiante transforma sus habilidades mentales en destrezas académicas relacionadas con las tareas” (P. 2). Es decir, hablando de alumnos universitarios en que se busca implementar estrategias de autogestión de conocimiento, éstas impactarán en la forma en que se aprende durante la formación profesional, pensando en intervenir lo antes posible, para obtener los resultados esperados. Son estrategias que podrían acompañarlos durante toda su vida si se adquieren apropiadamente.

Se pretende con el desarrollo auto directivo, que el alumno pueda responsabilizarse de su aprendizaje y hacer consciente su proceso, desarrollando su autonomía para la toma de decisiones certeras que puedan beneficiar su desempeño como estudiante y profesional.

Cintra et. al (2016), plantea los beneficios que se obtienen en los estudiantes universitarios con la autogestión del conocimiento:

*“[...] permite traducir el conocimiento en acción y éste en resultados [...]:*

*Incrementar las oportunidades del desarrollo intelectual.*

*Aumentar la comunicación.*

*Aumentar el conocimiento de la profesión.*

*Elevar el liderazgo y protagonismo en el desarrollo de tareas integradoras, trabajos extracurriculares, de curso y de diploma.*

*“Elevar el rendimiento académico” (pág. 63).*

Por lo anterior, se espera que, al implementar las estrategias pertinentes para la autogestión del conocimiento desde el comienzo del estudio de la profesión, el alumno se apropie de ellas y las lleve a su práctica diaria dentro de los años de preparación académica profesional, y también al concluirla.

La razón por la que se pretende trabajar con la implementación y reconocimiento de las habilidades de autogestión del conocimiento se centra en la necesidad de brindar estrategias para lograr que el alumno pueda autodirigir su aprendizaje y el conocimiento que requiere de su disciplina sin esperar que sólo el docente se responsabilice del proceso de aprendizaje de éste.

El interés profesional se enfoca en la calidad de nuevos profesionales que se están formando y que requieren de la guía en esta etapa para ejercer efectivamente su profesión, encaminando no solo los propósitos de la licenciatura que se espera a nivel institucional sino integrando los propósitos de los estudiantes, privilegiando los objetivos que tienen al formarse como psicólogos educativos y aprovechando el interés en el estudio y descubrimiento de los contenidos que se sugieren en la currícula de la licenciatura.

Se apuesta por la autogestión del conocimiento en alumnos universitarios como vía para el desarrollo de profesionales que podrán ser agentes de su formación continua y actualización constante, además de posibles gestores de nuevos conocimientos. Dichas herramientas cobrarían importancia en el quehacer profesional como valoración tenaz de su práctica y a través de ellas, incentivar el mejoramiento de esta.

Los alumnos que se preparen hoy serán los profesionales competentes que el mañana requiere, atendiendo las demandas que requiere la sociedad compleja.

Se busca implementar un programa pedagógico en pro del desarrollo de habilidades de autogestión del conocimiento en que el alumno pueda apropiarse de estrategias necesarias para autodirigir y gestionar su conocimiento y aprendizaje. Este es un programa que se pretende implementar en la población descrita anteriormente, pero que se puede flexibilizar para tener un mayor alcance, ya que puede adaptarse a otros grupos y beneficiar a la población estudiantil.

La promoción de estas competencias en los estudiantes no solo les brinda herramientas para el éxito académico, sino que también los prepara para ser ciudadanos informados, críticos y participativos en una sociedad en constante evolución. La educación orientada hacia la autogestión del conocimiento es, por tanto, un pilar fundamental para el desarrollo integral de individuos capaces de contribuir de manera significativa al mundo que les rodea.

#### 1.4 Pertinencia del proyecto

Es innegable el papel que la educación superior cumple en la sociedad, ya que forma parte del desarrollo que puede potencializarse dentro del país en el marco económico, social y político.

La educación superior es una de las necesidades básicas para los pilares formativos de profesionales capacitados para desempeñar cargos que aseguren el cumplimiento de la demanda laboral.

Una de las necesidades recurrentes, es que los profesionales de todas las disciplinas se preocupen por la actualización constante en sus campos y de que además tengan una visión transdisciplinar la cuál describe Gibbons et al (1997) “[...] sólo aparece si [...] se basa en una comprensión teórica común y tiene que ir acompañada por una interpenetración mutua de epistemologías disciplinares”. Los estudiantes de universidad requieren la preparación hacia esta visión del conocimiento para poder desempeñar mejor su labor y aprovechar su preparación como respuesta a las exigencias de una sociedad que muta de un paradigma simplista a uno de pensamiento complejo que está animado por la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y por el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento, donde las verdades más profundas, sin dejar de ser antagonistas las unas de las otras, son complementarias. (Morin, 2003 citado por Sánchez, 2009).

Los profesionales forman parte de los recursos de un país, por lo cual una preparación de calidad se traduce en productividad, ya que los retos de la educación superior siguen siendo el crecimiento económico basado en el conocimiento que se

vuelve transdisciplinar y la revolución tecnológica que constantemente se actualiza (Rodríguez, Jiménez & Beltrán, 2015).

Dentro de este contexto, hay que recuperar también las demandas que la educación superior debe cumplir en materia nacional. Rojas (2022) en su publicación "La educación superior en México: expansión, diversificación y financiamiento en el periodo 2006-2021" aborda múltiples demandas en el ámbito de la educación superior. Estas incluyen la necesidad de aumentar la cobertura educativa y facilitar el acceso a estudiantes de todos los estratos socioeconómicos, al mismo tiempo que se asegura la permanencia y continuidad de los alumnos. También se destaca la importancia de ofrecer una educación de calidad, que involucre la formación de profesionales altamente capacitados, actualizados y con competencias relevantes para el mercado laboral y las necesidades de la sociedad. Otro aspecto crucial es la diversificación de la oferta educativa para atender las distintas demandas de los aspirantes a estudios superiores, promoviendo la inclusión, equidad y justicia social en todas las instituciones de educación superior. Además, se menciona la integración de tecnologías emergentes y de información y comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la necesidad de eliminar barreras sociales e institucionales que limitan el acceso a una educación de calidad en todas las instituciones de educación superior.

Aspectos que desde el 2015, los mismos Rodríguez, Jiménez & Beltrán retoman del dictamen de 1996 por expertos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), donde se señalan algunas características de la educación superior en México, de las cuáles se destacan (p. 40):

- El carácter general de la educación es excesivamente enciclopédico, con trabajos prácticos que con frecuencia son solo descriptivos.
- La mitad de los egresados de licenciatura no se titulan.
- El 3% de la matrícula corresponde a posgrado y no existe necesariamente una formación para la docencia o la investigación.
- Se carece de educación continua.
- No hay seguimiento de egresados.
- Las políticas de las universidades se limitan al periodo del rector en turno.

La autogestión del conocimiento puede ser una herramienta útil para alcanzar algunas de estas demandas de la educación superior en México. Al permitir que los estudiantes sean participantes activos en su propio proceso educativo, la autogestión les ayuda a desarrollar habilidades más allá del ámbito académico, como la toma de decisiones y la resolución de problemas, lo que puede ayudarles a tener éxito tanto en sus metas personales como profesionales.

Los docentes pueden desempeñar un papel fundamental en apoyar y guiar a los estudiantes en su proceso de autogestión del conocimiento, brindándoles retroalimentación y oportunidades para la reflexión crítica, pero sin recalcar que la mayor responsabilidad del saber reside encada uno de los estudiantes quienes al estar insertos en una universidad estudiando una licenciatura se deduce un posible interés de prepararse profesionalmente.

Concretamente se considera que incidir con esta propuesta implica un reforzamiento en la necesidad de una educación más personalizada y pertinente en base a las necesidades e intereses individuales, la responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, lo que fomenta habilidades como la toma de decisiones y la resolución de problemas. Una cultura basada en el aprendizaje constante y el desarrollo de habilidades necesarias para el mundo laboral actual.

## CAPÍTULO II- EL DIAGNÓSTICO

### 2.1 Objetivos de diagnóstico

Con la mirada puesta en el desarrollo de habilidades de autogestión de conocimiento que pueda permitir la autonomía del alumno universitario se plantean los siguientes objetivos de investigación que dirigirán la metodología a emplear durante la primera fase de Investigación-Acción, naturaleza a la cual pertenece este proyecto de investigación.

#### *Objetivo General*

Identificar las características con las que cuentan los estudiantes de la Licenciatura de Psicología Educativa para la autogestión del conocimiento, así como la percepción que éstos tienen sobre su importancia como herramienta primordial para su preparación profesional.

#### *Objetivos específicos:*

- Conocer la percepción que los estudiantes de la Licenciatura de Psicología Educativa tienen acerca de la autogestión de conocimiento y los objetivos profesionales que les motivan al estudio de la disciplina.
- Determinar las herramientas de autogestión con las que los estudiantes cuentan para el ejercicio de responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Explorar las dinámicas que se producen dentro del aula para contemplar la forma en que los estudiantes trabajan.

## 2.2 Planeación diagnóstica

### A) Sustento del diagnóstico desde la Investigación-Acción

Las perspectivas de estudio a través de las grandes metodologías conocidas en la investigación son el paradigma cuantitativo y el cualitativo. El paradigma que se retoma para esta propuesta, parte de la Metodología Cualitativa, la cual aporta datos descriptivos y detallados de la situación a estudiar, rescatando experiencias, opiniones, actitudes, etc., de sus implicados.

Dentro de este panorama de investigación, existen además ópticas más específicas de acuerdo con los propósitos de la investigación; para fines de ésta, es preciso recurrir a la Investigación-Acción, manejada en estudios “socio críticos” o “socio constructivistas” que permiten la exploración del problema práctico detectado y la posibilidad de intervenir en él, ya que el investigador es visto como un agente de cambio, de esta manera se combina la teoría con la práctica.

Desde un planteamiento de la Investigación-Acción, de tipo Participativa, se alude al “compromiso social”. La Investigación-Acción participativa encaja en un ámbito áulico porque el agente que lo lleva a cabo está inmerso en él y puede tener las herramientas y la oportunidad de generar el cambio que se espera, y dar una posible solución al problema. (Colmenares & Piñero, 2008).

Antes de planear estrategias de acción que aporten soluciones al problema detectado y conocer las realidades vividas por los participantes de una investigación, es imprescindible comenzar por un diagnóstico que sustente la observación del primer acercamiento al problema, Díaz (2008) recurre a la base etimológica de la palabra diagnóstico, el cual “proviene del griego y tiene dos raíces: La primera “día” que es a “través de, por”. Y la segunda “gignoskein” que es “conocer”. Así, etimológicamente “dia-gnóstico” significa “conocer a través de” (P. 12).

Por lo que en este apartado se describirán los elementos a través de los cuales se nos permitirá conocer los componentes de la autogestión de conocimiento para evaluar la posición de la población ante esta propuesta y poder encontrar la mejor vía para implementar estrategias que la incentiven y así, cumplir con el objetivo

de que los alumnos universitarios las potencialicen y se repliquen en su práctica profesional.

**El trabajo que se espera realizar demanda que el alumno sea constructor de su conocimiento, por lo que a su vez demanda que se le den las herramientas necesarias para su ejecución, por esta razón se busca a través de la Investigación-Acción, poder llevar la teoría de estas estrategias a la práctica, siendo ésta la mejor manera de conocer la población en la que se pretende intervenir y poder beneficiarlos con una propuesta que aporte a la solución, movilizar a los alumnos universitarios hacia habilidades de autogestión que puedan cultivar autonomía profesional.**

#### **B) Descripción de las unidades de estudio que permitan el abordaje del problema**

Para poder implementar una posible solución, es necesario estudiar la situación en sus componentes y analizar cada uno de éstos en los estudiantes de la Licenciatura de Psicología Educativa de la Universidad Alfa y Omega.

Por lo cual, se considera como punto de partida el estudio de la perspectiva que tienen los alumnos sobre la autogestión del conocimiento, ya que se considera importante explorar su opinión del tema y conocer la sensibilidad hacia éste, permitiéndonos entender el panorama de los alumnos, su familiaridad con el tema y su postura.

Conocer los hábitos de estudio también nos permite saber cuál es la ruta que los alumnos siguen para apropiarse de los conocimientos y cómo lo gestionan, tanto el tiempo, el espacio y las herramientas con las que cuentan, y una de estas herramientas son las denominadas competencias investigativas, las cuales implican todas aquellas que permiten llevar a cabo una investigación de información confiable, ya sea, acceso a internet, bibliotecas, etc.

A la vez que el alumno consulta dichas fuentes, requiere leerlas y comprenderlas, por lo que se implicará el estudio de pensamiento crítico, y uno de los aspectos que se pretenden tomar en cuenta al momento de conocer qué tanto se ha logrado en el alumno, es que éstos puedan expresar las ideas que tienen después del

análisis de información, esto servirá de ejercicio al alumno para desarrollar su habilidad argumentativa, el cual se tomará como otra unidad de estudio para el diagnóstico, puesto que al adquirir ambas funciones en paralelo, se espera facilitar al alumno el ejercicio de posturas científicas expresadas de forma oral y que en continuidad a éste, pueda llegar a escribirlas, ya que el propósito y sentido en que nace la propuesta, es facilitar la apropiación de conocimientos, indagar por autonomía y en un futuro ser gestores de nuevos conocimientos.

### **C) Descripción del proceso a seguir para recoger los datos**

Los datos que se requieren identificar son concretos, sin embargo, también se incluirá la exploración de perspectivas, por lo que se necesitaron herramientas de recogida con preguntas que incitaran a la identificación de opiniones, para ello se diseñó un cuestionario que incluyó preguntas abiertas acerca de lo que es la autogestión del conocimiento para los participantes, se exploró su apertura al tema, el propósito que tienen como profesionales y los hábitos de estudio, por lo cual se integrará al cuestionario preguntas referentes al tiempo que se emplea para el estudio extracurricular, la forma en que administra su tiempo, los recursos que emplea, entre otros.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los profesores que trabajaban con el grupo en el momento de la intervención para contemplar una mirada más integradora de la población con la que se pretende intervenir y rescatar las características que distinguen al grupo. Ellos aportaron datos relevantes sobre las características del grupo y la forma en que trabajan.

Otra técnica implementada fue la Observación, para lo cual se llevó a cabo un registro de las actitudes, dinámicas y participaciones del grupo durante las clases.

### **2.3 Implementación de la fase diagnóstica**

La fase de planeación del diagnóstico permite el proceso sistemático de la recolección de datos que el investigador requiere para poder analizar a su población de acuerdo con las unidades de estudio que necesita seguir. Sampieri (2014) señala

que “recolectar los datos implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico” (p.198).

En la investigación-acción, es necesario tener presente la problemática identificada; así el proceso diagnóstico permite que el investigador realice un diagnóstico guiado del problema que se requiere evidenciar; el diagnóstico en este punto de la investigación-acción describe y da explicación a la situación presente en la población en que desde su práctica ha observado, y del que requiere evidencia para conocer cómo debía incidir y que permitió el desarrollo de la siguiente fase de la investigación. (Beltrán, 2003).

Ante la intención de dotar a los alumnos universitarios con herramientas y habilidades que permitan su incorporación a la comunidad científica desde un paradigma complejo, surge la inquietud de estudiar los caminos que lleven al estudiante en vías de su desarrollo profesional, por lo que se enfoca la mirada hacia la autogestión del conocimiento como respuesta a la pasividad estudiantil universitaria.

El objetivo del diagnóstico para esta investigación es identificar las características con las que cuentan los estudiantes para la autogestión del conocimiento, así como la percepción que éstos tienen sobre su importancia como herramienta primordial para su preparación profesional.

Es de interés saber qué elementos hacen a un estudiante ser autogestor de su conocimiento y se considera también las percepciones que tiene la población acerca de este modelo desde el que se intervendrá considerando las características principales del alumno autogestor de conocimiento y las cuales se retomaron para elegir los contenidos de los instrumentos para este diagnóstico. Por un lado, Tony (2001) describe las competencias de este estudiante:

- Buenas destrezas de comunicación –leer, escribir, hablar u escuchar–.
- Capacidad para aprender de forma independiente.
- Destrezas sociales –ética, actitud positiva, responsabilidad–.
- Destrezas de trabajo en equipo.
- Capacidad para adaptarse a circunstancias cambiantes.

- Destrezas de razonamiento –resolución de problemas, destrezas críticas, lógicas y numéricas–.
- Navegación en los conocimientos –saber dónde conseguir la información y cómo procesarla– (Bates 2001 citado por Ponce, 2016. p 6).

Ponce (2016) también cita a Aguilera (2005) y agrega que “el estudiante es capaz de buscar información relevante y actualizada, de realizar lecturas selectivas, de comprensión, rápida y crítica, y de analizar, sintetizar, memorizar y expresarse por escrito con claridad y coherencia.” (Pp.: 6-7).

Por último, el aporte más relevante del que se toma inspiración para esta investigación es el que Ponce (2016) hace al mencionar lo siguiente:

“Para configurar un perfil del estudiante autogestivo consulté las características que los teóricos del tema han ofrecido: Aguilera (2005), Bates (1999 y 2001), Brockett y Hiemstra (1993), Coronado y Ojeda (2002), Dirr y Gunawardena (1995), Fainholc (1999), García Aretio (2010), García Aretio et al. (1997), Martín y Ahijado (1999), Peters (2002) y Visser (2002). Al hacer la categorización de los atributos se distinguen de manera general tres aspectos del perfil: a) su disposición y destreza para estudiar; b) sus habilidades cognitivas; y c) sus actitudes frente al estudio.

Es importante destacar que el desarrollo de estas habilidades no solo se trata de la responsabilidad del estudiante, sino que también deben ser fomentadas y apoyadas por los docentes y las instituciones educativas. La promoción de una cultura de aprendizaje y el desarrollo de habilidades debe ser constante. Se requiere un conjunto complejo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales que permiten al estudiante no solo adquirir información, sino también comprenderla, analizarla críticamente y aplicarla. Los autores antes mencionados destacan la importancia de la comunicación, la capacidad de aprendizaje independiente, las destrezas sociales y de trabajo en equipo, la adaptabilidad, el razonamiento crítico, la navegación en el conocimiento y la capacidad de expresión clara y coherente. Estas habilidades forman un marco integral que empodera al estudiante para enfrentar los desafíos educativos y profesionales de manera autónoma.

A partir de los aportes teóricos mencionados con anterioridad, se desarrollan las unidades de estudio que se retoman en los contenidos que sustentan los

instrumentos necesarios para el diagnóstico, considerando entre ellas las siguientes áreas de exploración en que se integran las características del alumno autogestor.

**Tabla 1. Áreas de exploración integradas a partir del perfil del alumno autogestor de conocimiento.**

Áreas de exploración	Perspectiva y motivación
	Hábitos de estudio
	Actitudes frente al estudio
	Aprendizajes independientes o autónomos
	Recursos para el estudio, y fuentes de consulta
	Comunicación de ideas
	Pensamiento crítico
	Relaciones sociales

Elaboración propia

Estas áreas son fundamentales para comprender y potenciar la capacidad de los estudiantes para gestionar su propio proceso de aprendizaje por lo que su exploración se incluyó en los instrumentos que se implementaron para el diagnóstico de la población. La Perspectiva que se tiene acerca del concepto de autogestión del conocimiento y conocer la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje, son datos que permitirán al investigador saber la disponibilidad para recibir la intervención o conocer en qué medida es requerida la sensibilización al programa. La motivación se considera un factor elemental para la actitud frente al estudio, lo cual es la base de que se permita el desarrollo de habilidades de autogestión de conocimiento. Así mismo, la perspectiva y motivación son motores clave que impulsan el compromiso y la dedicación en el estudio autónomo.

Los Hábitos de estudio que son otro pilar necesario, se consideran para conocer las rutinas de estudio que los alumnos emplean y analizar las estrategias favorecedoras que puedan reforzarse o bien, organizarse. Son pilares que sustentan el progreso continuo.

Las Actitudes frente al estudio, van de la mano con la motivación y permite también analizar la disposición de los alumnos a explorar el conocimiento y reforzar sus aprendizajes. Por lo cual resulta indispensable que, al mismo tiempo éstos puedan saber formar Aprendizajes independientes, y junto a esta unidad, se consideró la Autonomía, la cual no sólo se reflejó en el análisis de las estrategias de los alumnos para sus aprendizajes independientes, sino que se verá implícito en todas las unidades que se consideran. El desarrollo de habilidades para aprender de manera independiente es esencial en un mundo donde la información está al alcance de todos, pero su significado y aplicación requieren un pensamiento crítico y una comprensión profunda.

Los recursos para el estudio y las fuentes de consulta son elementos que permitirán saber la disponibilidad de los materiales en el contexto de cada alumno, permitirá también el acercamiento a las áreas destinadas al estudio.

Los recursos y fuentes de consulta adecuados facilitan el acceso a información relevante y actualizada, mientras que una comunicación efectiva de ideas fortalece la capacidad de expresar y compartir conocimientos. El pensamiento crítico se vuelve esencial para evaluar la veracidad y relevancia de la información, así como para generar soluciones innovadoras y analizar situaciones complejas. La comunicación de ideas y pensamiento crítico son áreas que se explorarán por separado, pero que integrarán el análisis que Ponce (2016) integra en el rubro de habilidades cognitivas requeridas para la autogestión de conocimiento, aquellas que permiten al alumno formarse un criterio acerca de la información que se le presenta y poder expresarlas claramente.

Por último, se consideran las Relaciones sociales como unidad complementaria necesaria para conocer las dinámicas grupales, ya que dentro de los estudios que contemplan las características de los alumnos autogestores, se consideran las habilidades sociales como herramienta de éstos, para su desenvolvimiento y

desarrollo integral. Las relaciones sociales en el contexto educativo fomentan el intercambio de ideas, el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo, enriqueciendo el proceso de aprendizaje y promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo y dinámico.

Las áreas planteadas se analizaron mediante instrumentos que contenían reactivos para la obtención de dichos datos.

#### **2.4 Instrumentos utilizados en la fase diagnóstica**

Los instrumentos de investigación son herramientas específicas, fundamentales para recopilar datos, que de manera precisa y confiable en el proceso investigativo. La elección del instrumento adecuado es crucial para obtener resultados válidos y confiables en la investigación.

Uno de estos instrumentos requeridos fue un cuestionario destinado a los alumnos, auto aplicado, de forma grupal. Éste integró la mayoría de las áreas de estudio a excepción de la unidad de Pensamiento crítico y la de Relaciones sociales; las cuales se exploraron con los instrumentos complementarios.

Una entrevista a los docentes que trabajaban con el grupo y que aportaron datos respecto al quehacer diario de los alumnos ante situaciones didácticas y las formas en que se relacionaban tanto con el docente como entre pares, fue uno de los instrumentos complementarios. Además, se utilizó la técnica de observación simple no participativa, la cual aportó al investigador desde una manera directa, información sobre el contexto de los alumnos.

Para los fines que persiguen los objetivos de esta investigación, se optó entonces, por la aplicación de tres instrumentos. El primero de ellos es el cuestionario; diseñado por el investigador y validado por grupo de expertos; se dirigió a los estudiantes universitarios del segundo semestre de la Licenciatura de Psicología educativa. En él se plantearon cuestiones relacionadas a las actitudes y aptitudes con las que se esperaba que un alumno autogestor de su conocimiento posea, a partir del perfil del estudiante autogestor integrado en las áreas de la Tabla 1.

El cuestionario diagnóstico, integró los datos generales del alumno y veintidós preguntas más, de las cuales, diez fueron preguntas abiertas.

Dichas preguntas se consideraron necesarias para conocer las dificultades que puedan tener los alumnos para desarrollar habilidades de autogestión del conocimiento, retomadas por el mismo Ponce, (2016), quien menciona cuatro aspectos relevantes que pudieran dificultar dicho proceso:

- a) Edad
- b) Responsabilidades familiares
- c) Compromisos laborales
- d) Habilidades y actitudes

Por lo cual, las primeras preguntas abiertas exploraron las situaciones de los alumnos en los rubros citados. También se integró preguntas que permitieron explorar su perspectiva acerca de la motivación por estudiar tal licenciatura y comprender el valor que se le pudiera dar a su preparación profesional, así mismo, se agregó también dos preguntas que siguen la exploración de la posible apertura a la implementación de un Programa de autogestión del conocimiento para la autonomía profesional.

Las doce preguntas restantes abarcan categorías actitudinales y aptitudinales para detectar la manera en que llevan a cabo su proceso de aprendizaje y encontrar algunos rasgos en el perfil de alumno autogestor de conocimiento.

Seis de estas preguntas son de opción múltiple con posibilidad de elegir una opción de respuesta y además se integró un inciso final que corresponde a "Otro", para especificar si las respuestas anteriores no cumplen con su rutina. Están mayormente dirigidas a recabar información acerca de Hábitos de estudio, Actitudes frente al estudio y Aprendizajes independientes o autónomos.

Las últimas seis preguntas van dirigidas a explorar los Recursos para el estudio, fuentes de consulta y Comunicación de ideas, estas son de opción múltiple con posibilidad de elegir más de una respuesta y al igual que las seis preguntas anteriores, también se consideró como una opción de respuesta, la opción "Otro" para especificar, de ser necesario una descripción adicional a las escritas en el cuestionario.

El segundo instrumento aplicado fue una entrevista semiestructurada, dirigida a los docentes que impartían las clases al grupo; en este caso, los alumnos del segundo semestre cursan seis asignaturas y se entrevistó a todos los maestros.

Las preguntas, fueron estructuradas por el investigador y validada por un grupo de expertos, de acuerdo con las áreas consideradas en la exploración diagnóstica. Éstas van en función a las características que como docentes pueden haber detectado en el grupo y que puedan ampliar el panorama de las formas de trabajo dentro del aula de clase y que cubren las categorías de Actitudes frente al estudio, Comunicación de ideas y Pensamiento crítico.

Por último, se integró a los instrumentos, la observación simple, para tener datos personalmente recabados de las dinámicas grupales, cubriendo los rubros de Actitudes frente al estudio, Pensamiento crítico, Comunicación de ideas, y Relaciones sociales.

El registro se llevó desde dos perspectivas, la de hechos, es decir, situaciones que ocurrieron en el aula y la de interpretación, en la que se analizarán las situaciones desde los bloques considerados para la observación, así como las explicaciones y reflexiones que surgieron a partir de los hechos en el investigador.

Cabe volver a señalar que todos los instrumentos construidos para esta investigación fueron supervisados y validados por un comité de expertos que brindaron su opinión acerca del diseño considerado para cada uno. Por lo que, fueron aprobados para su aplicación.

## **2.5 Resultados de la fase diagnóstica**

Los resultados que se obtuvieron en el cuestionario diagnóstico aplicado a los alumnos de 2do. Semestre de la Licenciatura de Psicología Educativa.

Estos datos se presentan por categorías en las cuales se contemplaron los de todos los instrumentos como datos que nutren a los datos encontrados en el cuestionario. Aunque no hubo otro instrumento registrado para los alumnos, el inevitable acercamiento a ellos también aportó más perspectiva de su contexto y tipo de pensamiento del grupo. El lenguaje que ellos usaron para hablar conmigo no fue limitado, explicaron muy bien sus opiniones acerca de sus clases, lo que les gustaba

y disgustaba de las dinámicas empleadas por algunos maestros y dejaron claro que lo que más disfrutaban de una clase es que fuera una dinámica activa.

El grupo consta de 19 alumnos en total, de los cuales 14 pertenecen al sexo Femenino y 5 al sexo Masculino. En edades entre 18 y 23 años.

### Gráfico de población

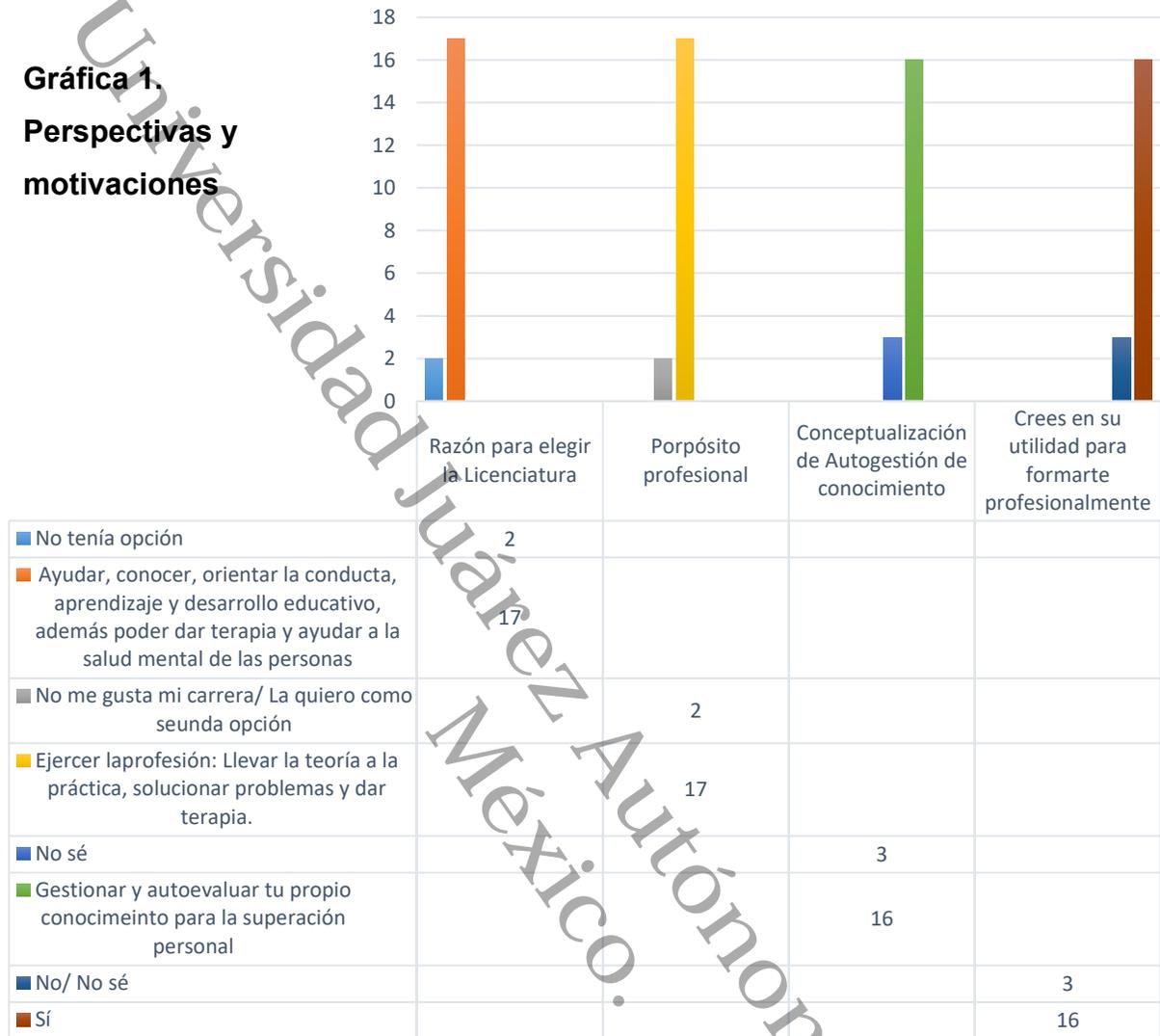


#### 2.5.1 Perspectiva y motivación

En esta categoría se integran las preguntas 7, 8, 9 y 10 del cuestionario diagnóstico, las cuales se dirigen a explorar las razones para estudiar la Licenciatura de Psicología Educativa y su propósito profesional, además, explorar su perspectiva sobre la Autogestión de conocimiento.

Para reconocer las respuestas que se usaron para cada intencionalidad mostrada en la gráfica se hizo un análisis de discurso, ya que las preguntas que se realizaron para este bloque fueron de tipo abiertas, con el fin de mostrar generalmente la tendencia de respuesta de los 19 alumnos que integran el grupo.

**Gráfica 1.  
Perspectivas y  
motivaciones**



Con respecto a la pregunta 7, ¿Cuál es la razón más importante por la que decidiste estudiar la Licenciatura en Psicología Educativa? Esto para tener un acercamiento al interés del estudiante en su propia profesión. El 89 % respondió con tendencia hacia el estudio y resolución de problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual corresponde a la aplicación de la licenciatura en el ámbito laboral, aunque se agregó a la generalidad, respuestas relacionadas con la terapia y salud mental, ya que, dentro de este porcentaje de alumnos, se detectó una posible confusión en la disciplina en cuanto al fin de esta, y que se confirmó al entrar en diálogo con el grupo. Éstos manifiestan convencimiento que al egresar tendrán la facultad para brindar servicio de psicoterapia; al explicar al grupo que la rama de la psicología en la que se están centrando pertenece a cuestiones educativas y no clínicas, causó

sorpresa y más confusión, por lo cual podría ser un tema por desarrollar durante la intervención.

La pregunta 8, va de la mano con la pregunta anterior, ¿cuál es tu propósito como profesional de Psicología educativa?; encaminada a explorar la idea general que se tiene de la profesionalización de la licenciatura. Un 89 % volvió a responder hacia la misma tendencia, centrado en ejercer como Psicólogo Educativo, sin embargo, se percibe la misma confusión detectada anteriormente y presentan respuestas como “Ayudar a las personas con problemas que los lleva al límite del suicidio y generar nuevas técnicas”, lo cual se podría trabajar desde la parte educativa, pero sin entrar en materia terapéutica, cosa que es necesario aclarar.

Las preguntas 9 y 10, se formularon para indagar sobre la posible familiaridad con el tema general de la propuesta de Intervención, desde la pregunta: ¿qué entiendes por Autogestión del conocimiento?

Percibir si podían estar dispuestos a participar en una intervención implementando el desarrollo de las habilidades de autogestión de conocimiento con la pregunta: ¿consideras que puede ser útil (la autogestión de conocimiento) para formarte profesionalmente?

En ambas preguntas, el 84 % respondió positivamente. En la pregunta 9, las ideas generales que se plantearon van hacia el reconocimiento del propio aprendizaje y este mismo porcentaje de alumnos consideran útil la Autogestión del conocimiento en su formación.

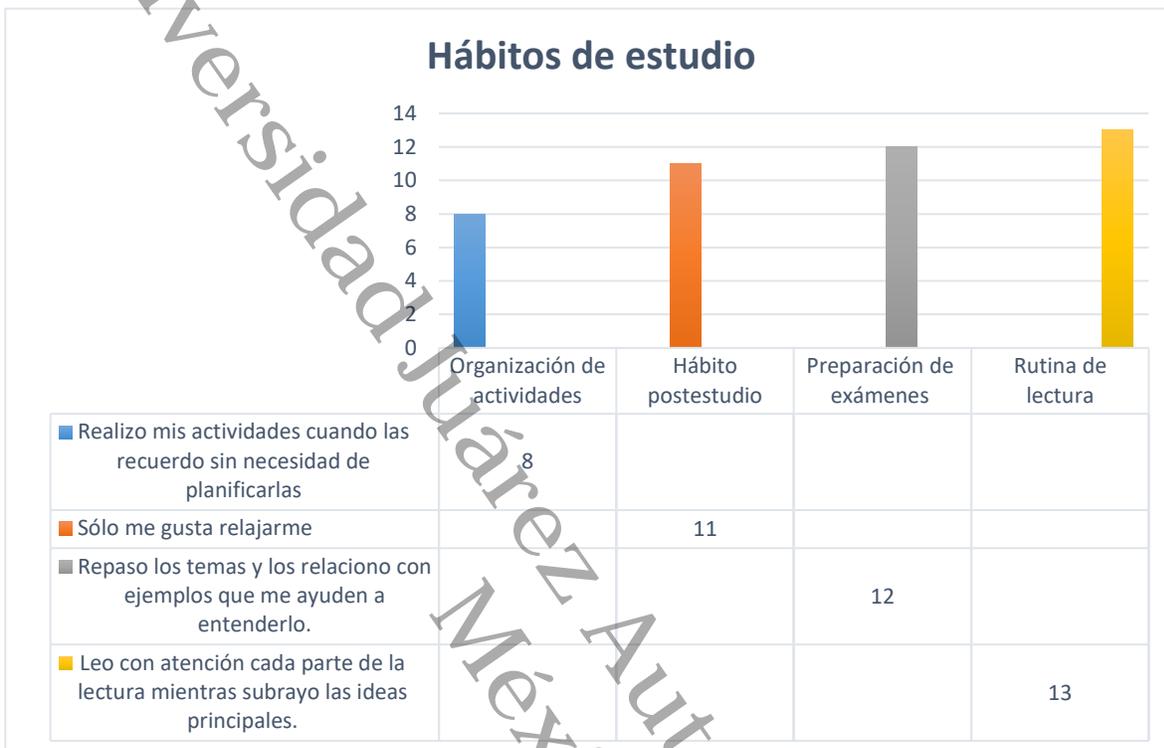
Los porcentajes mostrados en la descripción de estos resultados muestran la intención de los alumnos en el estudio de su licenciatura y permiten un panorama del interés y la motivación, aunque se detectó la confusión antes mencionada, es necesario destacar la actitud de curiosidad que los alumnos tuvieron al hablar sobre ello.

### **2.5.2 Hábitos de estudio**

Esta categoría está integrada por las preguntas 12, 14, 15 y 19, las cuales exploran la rutina de estudio usualmente utilizado por los alumnos durante clase, o incluso después de la escuela.

Para fines prácticos, se mostrarán los resultados con mayor frecuencia recabados por el cuestionario.

**Gráfica 2. Hábitos de estudio**



En la gráfica anterior se muestra la frecuencia con que fueron elegidas las respuestas, representando sólo las de mayor frecuencia según el caso de cada intencionalidad de la frase a identificar. La lectura corresponde al total de alumnos que eligieron la respuesta señalada, lo que representaría que en la pregunta 12, con intención de rescatar información acerca de Organización de actividades; 8 alumnos de un total de 19 se identificaron con la respuesta “Realizo mis actividades cuando las recuerdo sin necesidad de planificarlas”, en respuesta a la oración: “Cuando requiero realizar más de una actividad al día, usualmente...” con el fin de detectar cómo organizan sus actividades para lograr cumplirlas. Esta cantidad representa el 32 % de la población.

En la intencionalidad de “Hábitos post-estudio” con la pregunta 14 del cuestionario, la cantidad de alumnos que eligió “Sólo me gusta relajarme” es del 58 %, esta respuesta corresponde a la frase: “Después de estudiar un tema...”, para conocer lo que usualmente realizan los alumnos al terminar una lección, lo cual indicaría que

posiblemente prefieren aprender lo necesario durante la lección y tener tiempo para distraerse.

En el indicador de “Preparación de exámenes”, el 63 % de los alumnos, prefiere ilustrar con ejemplos las lecciones aprendidas para entender mejor las ideas.

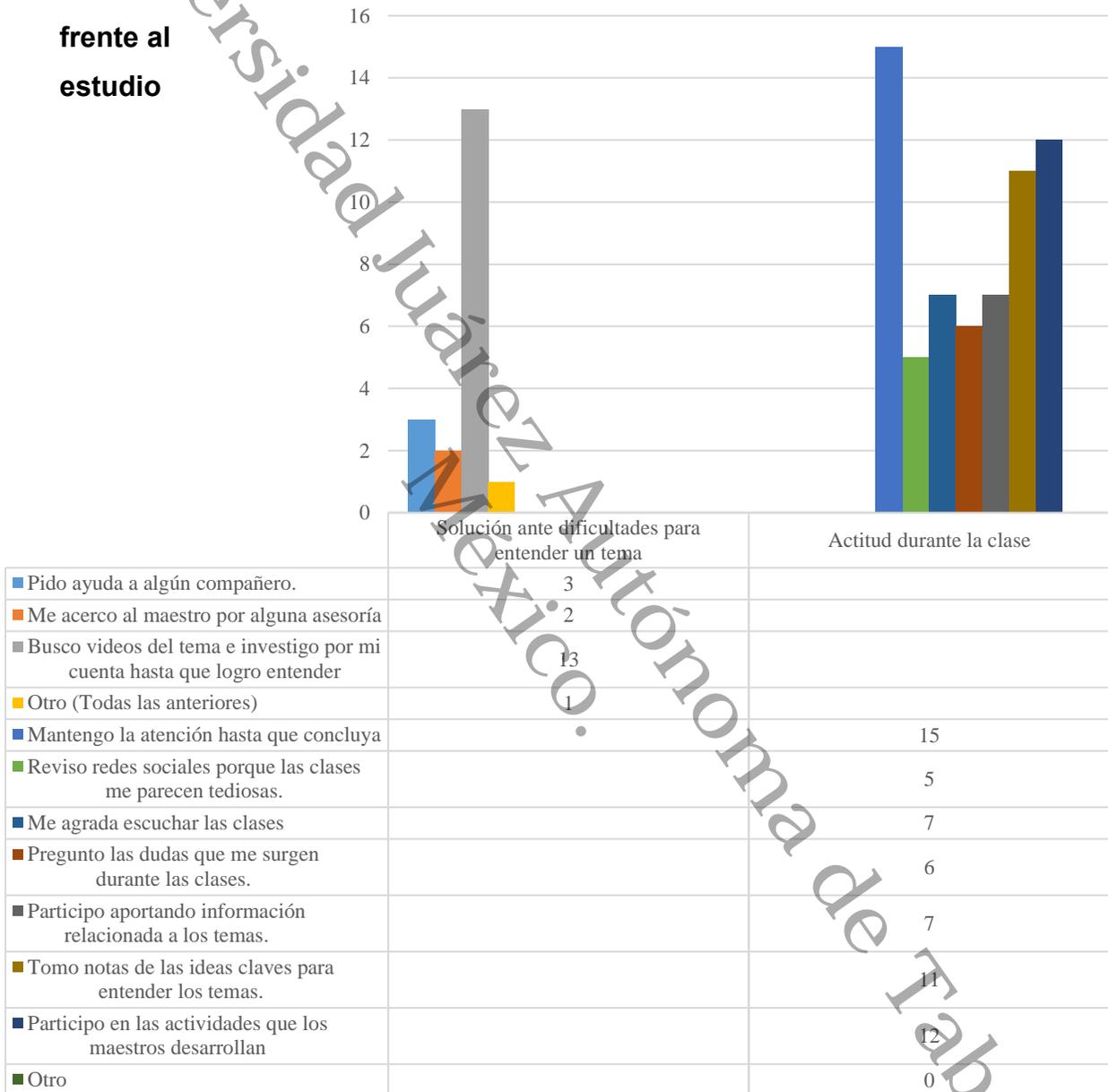
Por último, en la pregunta 19 dirigida a “Rutina de lectura”, 58 % prefiere tomar en cuenta las ideas principales de un texto para su estudio. Cabe mencionar que en esta pregunta los alumnos podían elegir más de una opción, siendo la opción “Otro” la menos seleccionada, la cual sólo un alumno escribió “leo y busco ejemplos” entre las opciones: “Usualmente leo todo el índice antes para saber de qué tratará la lectura”, “Leo cuidadosamente y consulto el diccionario cuando no entiendo alguna palabra”, y “Leo y me formulo preguntas acerca del tema”.

En conclusión, es un grupo relajado, incluso al cumplir sus actividades, es práctico, ya que prefieren tener en cuenta las ideas principales de una lección y relacionarlas con ejemplos que les ayuden a asociarlas fácilmente.

### 2.5.3 Actitudes frente al estudio

**Gráfica 3.**  
**Actitudes**  
**frente al**  
**estudio**

Actitud frente al estudio



Esta categoría está integrada por la pregunta 16 y 17, las cuales pertenecen al tipo de opción múltiple con posibilidad de elegir más de una opción con la cual se identifican.

Las respuestas que más destacan por su frecuencia absoluta para la intencionalidad de “Resolución ante dificultades para entender un tema” y “Actitud ante la clase” son “Busco videos del tema e investigo por mi cuenta hasta que logro entender”, la cual corresponde a un 68 % y “Mantengo la atención hasta que concluya” con un 79 %, ya que 15 de los 19 alumnos se identificaron con esta respuesta.

Por lo anterior se concluye que los alumnos se perciben a sí mismos, como atentos a la clase y si se presenta el caso de tener dificultades para entender un tema, prefieren investigarlo por su cuenta, lo que refleja disposición autónoma a la investigación de la información necesaria, aunque es un indicador de iniciativa, las opciones de participación activa durante la clase, como “Pregunto las dudas que me surgen durante las clases” y “Participo aportando información relacionada a los temas”, corresponden al 32 % y 37 % respectivamente.

Para esta categoría también se integró datos reunidos por medio de la entrevista a los docentes y la observación al grupo.

Desde la percepción de los alumnos, mediante los datos que arrojó el cuestionario, es claro que la mayoría reconoce que presta atención a la clase hasta que concluya, sin embargo, desde la observación al grupo durante sus clases, se notó evidente distracción, y muy pocos tomaban notas de las explicaciones de sus docentes; algunos de ellos, durante las interacciones con el grupo, comentaban que podían atender la clase aún si estaban usando sus celulares, lo cual deja al descubierto también que reconocen el uso de distractores, en este caso el celular, durante la clase, aunque ellos no lo vean como un distractor y al momento de cuestionarlos sobre esta práctica, comentaban que algunas clases le parecían aburridas cuando eran muy teóricas.

A los docentes, este hecho parece no molestarles, ya que ninguno retomó este hábito como negativo en los alumnos, pero sí reconoció características relacionadas al desinterés por la clase.

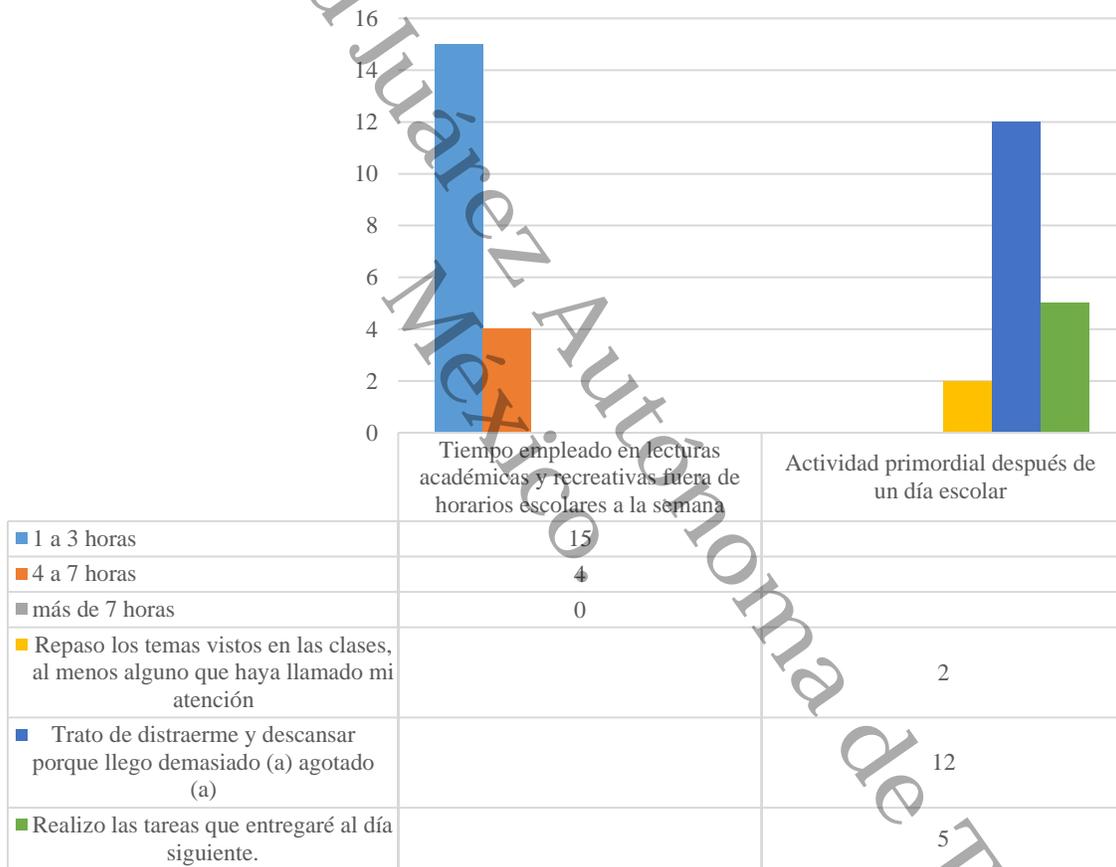
Entre las características que los docentes más mencionaron sobre el grupo es que han notado cierta apatía a las clases, ya que describen al grupo como tímido, pasivo callados, aunque reconocen que cuando se les pregunta directamente participan, suelen ser responsables y obedientes. En las observaciones al grupo se encontró que efectivamente son un grupo callado durante la clase, se limitan a responder lo que se les pregunta sin profundizar en el tema. Pocas veces se notó iniciativa por parte del grupo, por lo que la mayoría de los docentes recurrían a dicha estrategia. /Otro dato que fue recurrentemente mencionado por los docentes es que los alumnos son quienes se encargan de formar sus propios equipos, ya que no hay apertura a trabajar con nuevos compañeros, refiriendo a los docentes que ellos saben quiénes son con los que trabajan mejor, incluso saben quiénes de sus compañeros no apoyan en el trabajo., mientras no se cambie esta dinámica, el grupo responde a las actividades que se les pide en equipos.

Figura 1.3



### 2.5.4 Aprendizajes independientes o autónomos

Las preguntas que integran esta categoría son la número 11 y 13; ambas corresponden a las preguntas de opción múltiple con opción de elegir una sola respuesta. La primera de éstas tiene la finalidad de explorar las horas lectura que destinan a la semana, las cuales se infieren que son completamente por interés. La segunda pregunta de esta categoría se creó con la intención de conocer la actividad primordial a la que destinan tiempo después de un día de escuela para saber las prioridades en sus actividades.



**Grafica 4. Aprendizajes independientes o autónomos**

El 79 % de los alumnos respondió que emplea entre 1 a 3 horas por semana por interés propio alguna lectura literaria (cuentos, novelas, poemas, etc.) o algún texto académico. Este dato no es alarmante para el investigador, ya que el fomento a la lectura en esta disciplina, como en muchas otras, nunca está de más.

Entre las opciones no existe una que corresponda a 0 horas por semana, ya que, al ser estudios universitarios, en las asignaciones es común que los alumnos necesiten investigar para completar las actividades, lo que también se comprobó durante el acercamiento con los alumnos y la observación de las clases.

Por otro lado; de entre las opciones que tenían para identificarse, el 63 % de éstos prefiere descansar después de una jornada escolar. Este dato concuerda y se confirma en la interpretación de los resultados de la Gráfica 1.2, la cual refleja que la respuesta con la que los alumnos más se identifican de acuerdo con la frase “Después de estudiar un tema...”, “Sólo me gusta relajarme”. Este tampoco es un dato alarmante para el investigador, refleja la manera en que prefieren trabajar los alumnos y como antes de interpretó, es probable que para ellos no haya siempre un segundo repaso a los contenidos vistos en clase, lo cual demanda que la enseñanza sea eficaz y alienta al investigador a incentivar en su grupo una actitud más independiente y mostrar los beneficios de ello.

#### **2.5.5 Recursos para el estudio, y fuentes de consulta**

Esta categoría se integró por la influencia que tienen los recursos materiales y espaciales para que el alumno pueda desarrollar mejor las habilidades de autogestión, a conveniencia se agregó una pregunta para explorar las fuentes de información que los alumnos consultan.

Esta categoría está integrada por las preguntas 5, 6, 20, 21, 22, las cuales están encaminadas a conocer el contexto de los alumnos y detectar sus recursos. Las preguntas 5 y 6, son preguntas abiertas y exploran el contexto en casa respecto a los libros físicos con los que cuenta, para así tener una idea del ambiente familiar.

5. ¿Cuántos son los libros físicos con los que cuentas en casa? 6. ¿Cuántos de los libros con los que cuentas están relacionados con tu licenciatura? Esta segunda pregunta aporta información a la categoría 1.1 Perspectivas y motivación, sólo para

comprender las tendencias hacia la orientación por la licenciatura, ya que algunas de las respuestas de los alumnos en la pregunta 7. ¿Cuál es la razón más importante por la que decidiste estudiar la Licenciatura en Psicología Educativa? Que se detectaron son: “Me hablaron de la carrera y me llamó la atención”. Estos datos no se presentarán en la gráfica de la categoría, ya que son complementarios para la interpretación global.

En promedio, los alumnos cuentan con 10 libros físicos en casa y de este dato, en promedio los alumnos cuentan con 3 libros físicos relacionados con su licenciatura. Es necesario aclarar que el resto de las preguntas (20, 21 y 22) son de opción múltiple con posibilidad de elegir más de una opción. Es decir, en cada respuesta hay la posibilidad de que el 100 % de los alumnos la elijan.

**Gráfica 5. Fuentes de información**



Como se muestra en la gráfica anterior, 17 de los 19 alumnos que corresponde al 89 % del grupo, utilizan la plataforma de YouTube como fuente de información, lo que encaja con la demanda de los alumnos de que la información que se les presenta sea clara e ilustrativa.

La segunda opción con frecuencia más alta es la de Libros electrónicos, este dato corresponde al 74% del grupo, así que es posible trabajar con recursos de lectura. En las actualizaciones de las últimas ediciones del Manual APA para citar o referenciar se integró el citado correcto de videos, entrevista, sitios web como blogs, etc. Lo cual indicaría que se valida el uso de la información desde cualquier fuente, pero es necesario discriminar la información y analizar correctamente en qué casos usarla y cuál es la intención de quien refiere, ya que, por el acercamiento a los alumnos durante las semanas destinadas para el diagnóstico, se detectó que algunos confían en opiniones encontradas en videos de esta plataforma, pero que no tienen sustento teórico o científico y que aun así relacionan con la práctica profesional.

**Gráfica 6. Recursos en la universidad**



De acuerdo con los recursos que los alumnos reconocen dentro de la institución, el 84 % concuerda que cuentan con Biblioteca, el 53 % señala contar con espacios iluminados y 42 % el acceso a internet. La única opción en que se registró un 0 % es centro de cómputo y sólo uno de los alumnos señaló la opción de Otro, en la cual agregó que cuentan con Auditorio.

Estos recursos que integran las opciones del cuestionario fueron retomados de la página oficial de la universidad, sin embargo, se investigó durante la estancia en la

institución si estos recursos aún estaban a la mano. Un administrativo de la universidad explicó que efectivamente hay una biblioteca, aunque los alumnos se han quejado del poco contenido que existe, también expresó que ya no cuentan con Centro Pedagógico porque no había demanda qué cubrir y que por ello, los alumnos de universidad no cuentan con un psicólogo, sólo existe servicio de psicología en niveles inferiores, refiere que hay acceso a internet en algunos salones pero, sólo por conexión mediante cable de internet, no cuentan con conexión WiFi, la Papelería no está integrada dentro de la institución, pero comenta que frente a ésta hay una papelería accesible para los alumnos y que éstos pueden salir cuando les sea necesario, menciona que sí cuentan con auditorio y que las aulas audiovisuales se dejaron de usar después de pandemia y ahora son usados en ciertas ocasiones, ya que algunos están algo deteriorados.

Por otra parte, el docente que imparte la asignatura de Informática II, confirmó que no cuentan con un laboratorio de cómputo, por lo que las actividades se explican en el salón de clases y que si es necesario se hace uso de proyector. Menciona también que los alumnos pueden llevar algún equipo de cómputo para seguir las actividades que se explica o llevar las tareas hechas en una USB; por lo que se vio durante la observación al grupo, ninguno de ellos lleva al aula algún equipo en ninguna de las asignaturas, sino que presentan sus trabajos en el equipo del docente.

**Gráfica 7. Recursos en casa**



En la gráfica 2.5.3, se muestran los recursos con que los alumnos cuentan en casa, un 100 % tiene acceso a internet, mientras que el 95 % cuenta con computadora, uno de ellos reconoce que no cuenta con este material.

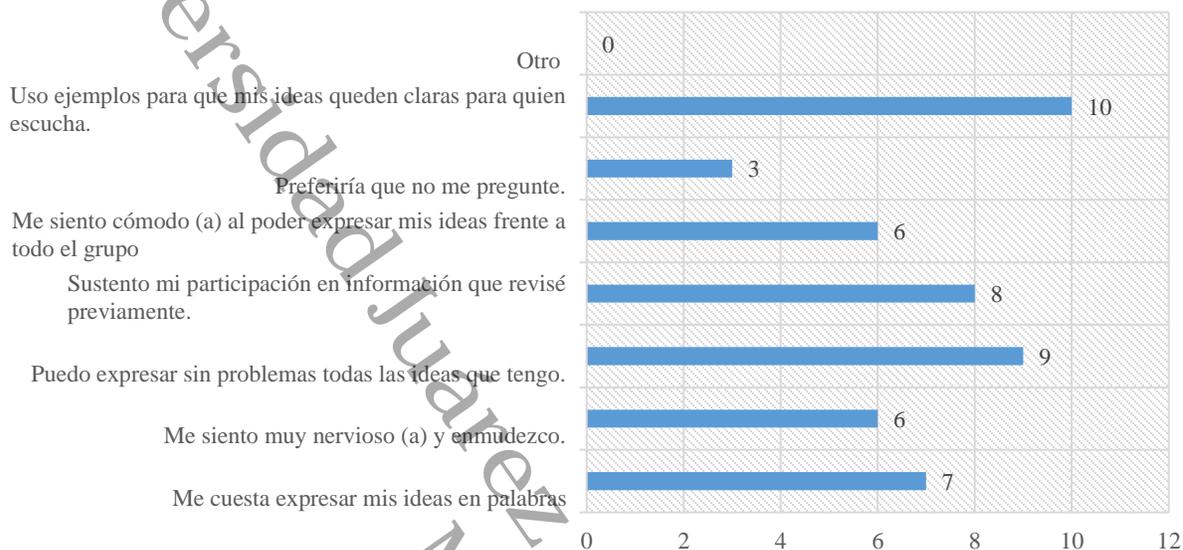
El 74 % reconocer contar con Escritorio y silla cómodos para estudiar, mientras un 63 % cuenta con Espacios iluminados para estudiar. Y desciende a un 53 % que cuenta con Espacios en silencio para estudiar. Estos datos son relevantes y se agrupan, ya que van de la mano y muestran la pertinencia para realizar sus tareas o estudios fuera de la universidad.

Por otro lado, sólo el 26 % cuenta con Libros relacionados a su licenciatura, este dato se consideró por si en el cuestionario surgía inconveniente con recursos como internet o computadora, ya que se reconoce que al menos un alumno del grupo no cuenta con computadora, es pertinente que en la interacción durante la Intervención con el grupo se investigue más a fondo si hay dificultad para realizar cualquier tarea encomendada y si hay relación con ese 5 % que corresponde a un alumno, quien eligió la opción de Otro y mencionó contar con Teléfono.

## 2.5.6 Comunicación de ideas

### Gráfica 8. Participaciones en clase

Si algún maestro pide mi opinión durante la clase, frecuentemente...



Esta categoría se integró con la pregunta 18 del cuestionario la cual tiene la intención de conocer la manera en que perciben las participaciones necesarias para llevar a cabo una clase y para reconocer el aprendizaje de los alumnos, de esta manera, el alumno mismo se puede beneficiar al compartir sus ideas y opiniones acerca de un tema y tiene la oportunidad de compartir alguna aportación encontrada en la investigación del contenido visto en clase.

En la gráfica anterior se muestra que el 53 % Usa ejemplos para que las ideas queden claras para quien escucha. Un 47 % Puede expresar sin problemas sus ideas y un 42 % Sustenta su participación en información que revisó previamente. Sólo un 16 % eligió que Prefiere que no le pregunte.

Estos datos concuerdan con los datos recabados en la entrevista a los docentes, ya que muchos de ellos señalaron que son alumnos participativos, aunque como antes se mencionó (véase en la categoría 1.3 Actitud frente al estudio), es usual que para incentivar su participación se realicen preguntas directas. Se preguntó también a los docentes cuáles eran las dificultades que el grupo presentaba en la redacción de tareas, contemplando este indicador como una forma de expresión de ideas, la

mayoría de los docentes mencionó que las estrategias que utilizan para que haya una redacción es a partir de una investigación, por lo que la mayoría copia información en su libreta y algunas de las deficiencias que notan son en cuanto a ortografía y caligrafía. La impresión que dieron estas respuestas, al investigador, es que los docentes podrían no prestar suficiente atención a la conexión de ideas o que por la estrategia que utiliza la mayoría es posible que las actividades escritas no tengan el objetivo de que el alumno pueda argumentar como, por ejemplo, en un ensayo.

Cuando se preguntó sobre los argumentos que sostenían los alumnos todos estuvieron de acuerdo en que eran adecuados, que daban su opinión y que eran acertadas, ya que previamente se les asignaba la lectura o investigación acerca del tema que se vería en clase. Lo cual, durante la observación al grupo si se confirmó que sus participaciones eran Reflexivas, daban sus opiniones o resumían la lectura que habían hecho anteriormente, no se distinguían posturas o se argumentaba con base a alguna teoría o autor en particular.

El investigador tuvo la oportunidad de escuchar exponer a todos los alumnos del grupo y sus exposiciones fueron en su totalidad leídas, en vez de utilizar, por ejemplo fichas de lectura para apoyarse en su exposición de tema, o algún otro material más discreto, ellos optaron por leer toda la diapositiva o leer directamente desde su celular, algunos sólo daban ejemplos que se les ocurría en el momento y no señalaron nunca alguna referencia, tampoco las agregaron en sus diapositivas, aunque se reconoce que esquematizaron la información y no saturaron el material.

### **2.5.7 Pensamiento crítico**

Esta categoría se exploró mediante la información que los docentes aportaron con la entrevista y la observación de los alumnos.

Todos los docentes estuvieron de acuerdo en que los alumnos son reflexivos, que pueden dar sus opiniones sin problema, algunos de ellos señalaron que la tendencia apunta a que las mujeres suelen ser más críticas en el grupo, pero que consideran que falta reforzar en el grupo esta área, además de la creatividad; que las exposiciones que los alumnos presentan, nunca se salen de lo esperado, que no utilizan más recursos didácticos que sólo las diapositivas de apoyo. Desde la

observación se comprobó que efectivamente el recurso más usado son las diapositivas, las cuáles se perciben llamativas, presentan preguntas detonadoras si el docente requirió para el trabajo o alguna actividad como sopa de letras. También se notó que las preguntas que incluían en la exposición eran buenas para poder reflexionar y comprender el sentido del tema, pero no fueron aprovechadas, los expositores no las usaron para concluir el tema y profundizar en las posturas y tampoco pudieron incentivar a sus compañeros al análisis.

En cuanto a resolución de problemas, los docentes no refieren casos específicos, sin embargo, la mayoría concuerda que también es un área para reforzar. Durante la observación se suscitaron algunas situaciones, la mayoría conllevaba material que el alumno requería en su entregable, se les dificultaba pensar el alternativas, en una ocasión un de las docentes pidió a uno de los equipos pasar a revisión de su actividad de protocolo y un equipo refirió que habían realizado su actividad pero no sabían dónde se encontraba la integrante que tenía el archivo en USB para presentárselo, la docente preguntó qué podrían hacer y ambas la ignoraron y voltearon la mirada. La docente sugirió contactar a la alumna por mensaje o llamada y en ese momento las alumnas intentaron contactar con su compañera, la docente preguntó por qué no habían compartido el documento con todos los integrantes, a lo tampoco tuvo respuesta. Las alumnas sólo esperaron a su compañera, la cual llegó mucho después de lo sucedido, otro equipo pasó a revisión en lugar de las primeras.

### **2.5.8 Relaciones sociales**

Para esta categoría se preguntó al docente cómo era la relación entre los alumnos y todos refirieron que era un grupo colaborativo pero que hay grupos marcados; como todos los docentes permiten que los alumnos sean quienes se formen en equipo, dentro de clase interactúan con los integrantes de sus equipos que usualmente son los compañeros que están sentados junto a ellos; pocas veces necesitan cambiarse de lugar.

En cuanto a la observación, fue destacada la forma en que se sientan en el salón, lo cual también refieren los docentes. En todas las clases se sientan formando una

U en el salón y todos están alineados a la pared y lejos del docente, uno de ellos mencionó que debe acercarse a los alumnos porque la forma en que se sientan está muy lejos del escritorio del docente. Aun cuando hay exposiciones les cuesta sentarse de otra manera y sólo dos de ellos usualmente se sienta de forma diferente porque el proyector ilumina directamente a su dirección. También refieren que sólo en exámenes logran cambiar la forma en que éstos se sientan y que inmediatamente después del examen vuelven a la forma habitual en que se sientan. También fue común que los alumnos no reconozcan como autoridad a la mayoría de sus docentes, en ocasiones ocupan el asiento de éste, la forma en que se dirigen a la mayoría tampoco se caracteriza por ser del todo respetuosa, en ocasiones se escuchó a un alumno llamar “papi” a dos de sus profesores, en otra ocasión mientras la docente revisaba su actividad de protocolo, este mismo alumno se sentó en el lugar de la docente dejándola de pie y dijo “yo soy en maestro y yo sé más que la maestra, yo le enseñaré a usted”. La docente se limitó a ignorar lo que el alumno hizo y dijo y prosiguió a revisar la actividad.

## Resultados de la Observación y entrevista

**Tabla 2. Integración/Observación-Entrevista**

Categorías	Observación	Hechos	Entrevista
*Actitudes frente al estudio	Actitudes en sus participaciones y dinámicas de clase	En la mayoría de las clases permanecen en silencio. Durante las clases, de entre 19 alumnos, alrededor de 3 de ellos se nota	Los docentes refieren que este grupo es responsable y cuando se le pide a alguno de ellos que realice alguna actividad la cumple,

		<p>realizando apuntes de la clase.</p> <p>Si la clase no capta su atención se distraen fácilmente.</p> <p>Se mantienen pasivos durante la clase.</p>	<p>también mencionan que no hay conflictos alarmantes dentro de ellos y que ya se conocen, así que siempre permiten que cuando deben trabajar en equipo, puedan ser ellos quienes se integren, sin embargo, lo describen como un grupo muy tímido al que le cuesta tener la iniciativa de participar.</p>
<p>*Comunicación de idea”</p>	<p>Expresión en el contexto educativo</p>	<p>El lenguaje que utilizan con los docentes no se diferencia del que usan entre ellos, no hay una marcada figura de autoridad, en ocasiones he escuchado palabras</p>	<p>Los docentes refieren que es un grupo que requiere reforzar su expresión oral y escrita.</p>

		<p>altisonantes</p> <p>mientras el docente aún se encuentra dentro del salón o incluso son dirigidas en ocasiones a él.</p>	
<p>*Pensamiento crítico</p>	<p>Participaciones:</p> <p>Críticas (El alumno asume posturas dentro de sus discursos)</p> <p>Reflexivas (El alumno puede expresar claramente ideas propias inspiradas en temas de clase)</p> <p>Argumentativas fundamentadas (El alumno introduce en su discurso alguna referencia a autores que ha leído)</p>	<p>Hay mínima participación y casi siempre es necesario que el docente pregunte directamente para incitar la participación del alumno. Cuando responden o aportan alguna idea a la clase, la mayoría de éstas son de tipo reflexivas, con ejemplos, se limitan a dar su opinión acerca de lo que creen desde alguna lectura previa o desde el tema que exponen sus</p>	<p>Los docentes perciben que son alumnos con potencial crítico, pero que en ocasiones reconocen que deben cuestionar para que ellos puedan profundizar en algún tema que se discute en clase.</p>

		<p>compañeros o docentes, no hay análisis ni profundidad en el tema, nunca se ha mencionado entre esas participaciones alguna aportación desde algún autor o teoría que les haya llamado la atención, tampoco dejan clara alguna postura respecto al tema de clase. Cuando presentaron dificultades para entregar sus proyectos esperaron a que el docente les diera opciones.</p>	
<p>*Relaciones sociales</p>	<p>Organización para el trabajo en equipo</p>	<p>Todos los docentes permiten que ellos se organicen en equipos por afinidad. La</p>	<p>Todos los docentes permiten que sean los alumnos quienes se organicen para</p>

	<p>dinámica de éstos no fue observable en el salón de clase porque al parecer ellos ya saben con qué compañeros trabajar.</p>	<p>trabajar en equipos y que son los equipos mismos equipos que se han formado a lo largo del curso.</p>
<p>Tipo de relación con el docente y entre pares</p>	<p>La interacción que mantienen con los docentes es mínima, se limita a la necesaria en el aula.</p>	<p>Uno de los seis maestros entrevistados admitió que el grupo es el único de todos con los que ha trabajado que le ha costado poder relacionarse con ellos, refiere que entre ellos mantienen una buena relación, pero que con ella no ha podido acercarse más y mantener la confianza. Los cinco docentes restantes mencionan no considerar algún</p>

			conflicto con el grupo.
--	--	--	-------------------------

## 2.6 Interpretación de resultados

A través de los resultados presentados en la fase de diagnóstico, se destaca la pasividad del grupo ante las participaciones en el aula, los argumentos que presentan no son sólidos y se nota inseguridad al responder preguntas cuando el docente intenta llevarlos al análisis del tema, las exposiciones que realizan son totalmente leídas y los ejemplos que presentan pareciera que no son preparados para la clase, en ocasiones no se relaciona con lo que plantean. No hay comprensión profunda y analítica de los temas, ya que se limitan a una explicación superficial de los conceptos clave sin análisis o relación entre ellos. No se permiten indagar más acerca de los contenidos de la materia fuera de horarios escolares, lo que quizá limita sus aportaciones.

Ellos no perciben problema en sus conductas durante las clases ya que en el cuestionario diagnóstico hay porcentajes altos de alumnos que consideran que prestan atención durante la clase hasta que concluya o que toman notas de las

ideas clave, cuando se observó que es mínimo el índice de alumno que toman notas en clase y que es regular que se distraigan mientras el docente da una explicación o sus compañeros exponen.

Es un grupo que prefiere trabajar con dinámicas que les permitan estar en movimiento y que llamen su atención constantemente; pareciera que necesitan que alguien más los motive o incentive a actuar. Se percibe que los alumnos no planifican sus actividades y es posible que esto influya en destinar tiempo suficiente en la investigación independiente de al menos temas que les corresponda exponer en clase, la mayoría prefiere relajarse después de un día escolar y antes de los exámenes, esto sólo aporta una visión sobre su forma de trabajo y es considerable para la intervención con el grupo, será un dato relevante para conducir las estrategias apropiadas para ellos; se trata de alumnos prácticos, reconocen que comprenden mejor los temas con ejemplos o videos, ya que en el cuestionario se encontró que la mayoría prefiere investigar un tema por su cuenta si es que no logra comprenderlo, este es un indicador importante para proceder con la intervención, y que la principal fuente que utilizan es la plataforma de YouTube.

Dentro de la institución podría ser limitada la búsqueda de este material, ya que no todos los salones cuentan con acceso a internet y, además sólo el docente utiliza un equipo de cómputo dentro del aula; al comparar los recursos con los que cuentan en casa, es evidente que tienen más posibilidades de indagar desde allí, pero resulta un problema cuando el grupo en su mayoría prefiere sólo distraerse al llegar a casa. Será necesario para el docente ocuparse de todos los recursos que requirieran en clase, y de una buena planeación para que no haya imprevistos que no se puedan solucionar con el limitado material dentro del aula.

La mayoría de los docentes reconocen que pueden ser responsables y colaborativos, pero también los describen como un grupo apático y tímido, y aunque tienen potencial, es necesario reforzar todas las áreas del pensamiento crítico contempladas para esta investigación (creatividad, argumentación, resolución de problemas).

Es comprensible que al inicio de la carrera que escogieron no tengan claro sus propósitos profesionales, pero una de las confusiones que se perciben en el grupo

es el sentido de la licenciatura específica y la disciplina a la que pertenece, por lo que es inevitable suponer este factor como causa de las características de apatía del grupo. Es posible que sea necesario encaminar a la comprensión de la labor del Psicólogo Educativo, explorar sus aplicaciones e incentivar su curiosidad por ésta. Sin duda es necesario trabajar con el grupo para que además de poder fomentar la importancia de la autogestión como herramienta para su formación, puedan aplicar estas habilidades y así, aprovechar no sólo sus recursos, sino a través de éstos desarrollar confianza en sí mismos y poder lograr su autonomía como universitarios y futuros profesionistas.

**Tabla 3. Ejes problematizadores**

Autogestión	Autoaprendizaje
Desorganización en la planificación de actividades.	Actitudes pasivas y apáticas durante las clases y posible desmotivación ante la licenciatura que estudian.
Dificultades para sostener posturas críticas y argumentar sobre puntos de vista relevantes en el tema.	Confusión entre la clasificación de la disciplina y aplicación de cada una de ellas.
Ante la necesidad de simplificar los temas para ser comprendidos presentan dificultades para profundizar en la comprensión de éstos, explorar sus aristas y proponer ejemplos adecuados al tema en cuestión.	

## 2.7 Hipótesis-acción. Supuesto de la intervención

Mediante un Programa de Desarrollo de las Habilidades de Autogestión de conocimiento, los alumnos universitarios podrán dirigir acciones para la organización y potencialización de sus recursos tanto materiales como cognitivos con el fin de la autonomía profesional que impacte en su actitud frente al estudio y la postura frente a su profesión.

## CAPÍTULO III- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se desarrollarán las bases que sustentan la propuesta de una intervención para el desarrollo de habilidades de autogestión de conocimiento en alumnos universitarios. Se abordarán los conceptos claves requeridos para la comprensión de la intencionalidad de esta investigación-acción, comenzando con la revisión literaria de los antecedentes conceptuales; éste es uno de los puntos más relevantes, ya que es necesario aclarar la línea de investigación que se requiere seguir para alcanzar los objetivos en relación con una propuesta pedagógica que impacten en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Es necesario ubicar claramente el enfoque educativo ideal para dirigir el proceso de aprendizaje hacia la autogestión del conocimiento, que permita el aprendizaje activo del alumno para que éste pueda tener una postura crítica ante los conocimientos que se le demanden, capaz de construir y reconstruir sus conocimientos en conjunto desde su contexto.

Se discuten posturas teóricas acerca de la necesidad de que el alumno deje su papel de receptor que se ha detectado en el aula y que permita mediar su encuentro con el conocimiento del área en que pretende profundizar, ya que es necesario recordar que el alumno universitario comienza su profesionalización, por lo que se

entiende que al egresar se esperará que domine conocimientos de su disciplina y que pueda mantener una postura ante la ejecución de éste. La apuesta en esta investigación-acción es que, si se logra desarrollar en el alumno las habilidades de Autogestión de conocimiento reconocibles por él mismo para un aprendizaje autónomo, pueda formarse continuamente después de su formación universitaria y actualizar constantemente sus conocimientos para crear nuevos.

### **3.1 Enfoque constructivista en la educación: el enfoque de la práctica docente actual**

El constructivismo, como un enfoque de aprendizaje, destaca la interacción activa entre el maestro y los alumnos. Enfatiza el papel central del estudiante en la construcción de su propio conocimiento. Según el constructivismo, el aprendizaje implica integrar nueva información con conocimientos previos, lo cual es similar a la idea de intercambio dialéctico entre el docente y los estudiantes, por medio del cual se busca alcanzar un aprendizaje significativo a través de la síntesis y la reflexión, donde los contenidos son revisados y reinterpretados para llegar a un entendimiento más profundo.

El constructivismo tiene sus raíces en las ideas de varios pensadores. Kant, en su Crítica de la razón pura, planteó que el ser humano puede conocer solo los fenómenos, no la esencia de las cosas en sí mismas. Einstein subrayó la importancia del sujeto y del contexto en la interpretación de la realidad, mientras que Heisenberg introdujo el principio de incertidumbre, que señala la imposibilidad de determinar con precisión tanto la posición como la velocidad de una partícula. Estos conceptos respaldaron la noción de que el ser humano es un constructor activo de su realidad. De esta forma, el constructivismo estableció que el conocimiento es una construcción individual, donde cada persona percibe, organiza y da sentido a la realidad a través de su actividad neuronal, contribuyendo así a la formación de una realidad coherente y significativa.

Comienza junto a la psicología cognitivista, la cual contrargumentaba hacia la psicología conductual; en relación con la idea de que los estímulos, las respuestas y las consecuencias eran suficientes para explicar el aprendizaje, las teorías

cognitivas resaltan la importancia del procesamiento de información del aprendiz como una de las principales influencias en el aprendizaje. Esta etimología explica la naturaleza del aprendizaje. “En lugar de considerar el conocimiento como verdadero, los constructivistas lo definen como una hipótesis de trabajo. El conocimiento no es impuesto desde el exterior de las personas, sino que se forma dentro de ellas. Las construcciones de una persona son verdaderas para ella, pero no necesariamente para los demás. Esto se debe a que las personas producen conocimientos con base en sus creencias y experiencias en las situaciones.” (Schunk, 1997, p. 230)

Es importante tener en cuenta que tanto el constructivismo como la manera en que se implemente están influenciados por un contexto específico que afecta tanto al maestro como a los alumnos. Este contexto abarca diversas dimensiones, como las condiciones biológicas, psicológicas, sociales, económicas, culturales, e incluso políticas e históricas de los participantes (Granja, 2015).

Coll et. al (2005) recalca por su parte que el enfoque constructivista ha sido mencionado en repetidas ocasiones como una teoría estricta en lugar de un marco conceptual. Este marco se basa en la consideración social y socializadora de la educación escolar, integrando diversas contribuciones que comparten principios constructivistas como punto común. Se ha señalado su utilidad como herramienta para analizar situaciones educativas y como recurso valioso en la toma de decisiones informadas en la planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza. Es posible que la intención detrás de esta explicación detallada sea comunicar que el enfoque constructivista no es una guía paso a paso, sino un conjunto coherente de principios que permiten realizar diagnósticos, emitir juicios y tomar decisiones fundamentadas en la enseñanza. En este sentido, puede desempeñar el papel que comúnmente se asocia con los "pensamientos psicopedagógicos" de los profesores y con las teorías que les ayudan a procesar la información presente en las situaciones educativas que gestionan, adaptándolas a sus objetivos educativos. Hay que reconocer que este enfoque educativo se apoya de teorías cognitivas, las cuales tienen como foco principal el estudio del funcionamiento de la mente humana, abordando tanto los procesos de creación de pensamientos y

conocimientos como su impacto en la formación de la personalidad y el comportamiento de cada persona. El estudiante es el principal agente en la construcción de su conocimiento. Cada interacción o experiencia nueva contribuye al desarrollo acumulativo de sus estructuras mentales, lo que significa que genera nuevo conocimiento a partir de lo que ya sabe. De esta manera, va creando constantemente nuevas ramificaciones de conocimiento de manera progresiva (Sáez, 2019).

Son precisamente algunas de las teorías que conforman este enfoque, las que se consideran para este proyecto de investigación, seleccionadas para dar explicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se siguen a lo largo de la intervención educativa.

### **3.2 Aprendizaje por descubrimiento**

Bruner (1966) presenta la idea de aprendizaje por descubrimiento como un enfoque que busca lograr un aprendizaje significativo. En este contexto, los maestros ofrecen a los estudiantes más oportunidades para que adquieran conocimientos de forma autónoma, permitiéndoles construir sus propias comprensiones. Una característica fundamental del aprendizaje por descubrimiento es que el contenido no se presenta en su forma final, sino que debe ser descubierto por el estudiante, lo que requiere una participación activa que permite que el estudiante pueda aplicar lo aprendido a nuevas situaciones. Estas oportunidades despiertan su curiosidad y les enseñan estrategias para mejorar su capacidad de aprender por sí mismos (Eleizalde et. al, 2010).

Postula que el aprendizaje implica un procesamiento activo de la información, y cada persona lo realiza de manera única. Cada individuo selecciona y procesa la información de forma específica. Desde esta postura se alienta a que los estudiantes puedan descubrir los contenidos a medida en que se requiera su participación al resolver casos prácticos o desafiarlos con alguna actividad. Los alumnos del grupo con el que se trabajó requerían poder confiar en que al resolver una actividad estarían más cerca de comprender el trabajo en clase y fuera de ella.

Además, de que al escuchar sus opiniones, posturas e intereses el docente puede conocer la forma en que el pensamiento del alumno se va desarrollando, como bien postula Vigotsky, el pensamiento y el lenguaje reflejan el nivel cognitivo desarrollado, la forma en que el mundo es percibido por ellos es necesario indagar para conocer lo que piensa, siente y quiere el alumno. La participación discursiva permite conocer ese mundo.

El desarrollo implica según Bruner, que las personas se vuelvan menos dependientes de reacciones automáticas ante estímulos externos, lo que sugiere una mayor autonomía en la forma en que responden a su entorno. El crecimiento se fundamenta en la incorporación y almacenamiento de estímulos, lo que les permite anticipar y manejar sus reacciones de manera más eficiente. A nivel intelectual, el desarrollo implica una mejora en la comunicación interna y externa, favoreciendo una mayor comprensión y expresión de ideas. Esta evolución intelectual se produce en la interacción entre profesor y alumno, destacando la importancia de la relación pedagógica en el aprendizaje. Además, el lenguaje juega un papel fundamental al facilitar el intercambio de conocimientos y la organización del entorno, siendo una herramienta clave en el proceso educativo. Las estructuras formadas en el aprendizaje son más importantes que la información misma. Define el aprendizaje como un proceso de transformación de datos hacia una comprensión nueva, lo que él llama aprendizaje por descubrimiento. Los principios de este tipo de aprendizaje incluyen que todo conocimiento real se adquiere personalmente, que el significado surge del descubrimiento creativo, que el conocimiento verbal es crucial para la transferencia, que el descubrimiento es el método principal de enseñanza, que la resolución de problemas es la meta educativa, que la heurística del descubrimiento es fundamental, que cada alumno es un pensador creativo, que la enseñanza expositiva es autoritaria, que el descubrimiento organiza el aprendizaje para su uso futuro, que motiva y genera confianza, y que asegura la retención del conocimiento (Arancibia, 2008).

### 3.2.1 Aprendizaje basado en problemas: ABP

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es una metodología educativa que pone énfasis en el proceso de aprendizaje activo y la resolución de problemas como medio para adquirir conocimiento y habilidades. En lugar de simplemente transmitir información de manera pasiva, el ABP involucra a los estudiantes en la identificación y resolución de problemas del mundo real, lo que les permite aplicar el conocimiento teórico a situaciones prácticas. Esta metodología se desprende de la teoría del aprendizaje por descubrimiento y fue retomada durante la fase de intervención de esta investigación como método que fundamenta las actividades desarrolladas en el aula.

El enfoque del aprendizaje basado en problemas radica en una perspectiva integradora que implica actividades destinadas a estimular la reflexión, el pensamiento complejo, la colaboración y la toma de decisiones. Estas actividades se enfocan en resolver problemas reales y relevantes dentro del contexto profesional en el que el estudiante universitario se está preparando para su futura carrera. La importancia de su aplicación radica en poder desarrollar habilidades complejas. (Díaz, 2006).

El aprendizaje basado en problemas (ABP) se describe como un método activo de enseñanza que pone al estudiante en el centro, y que se distingue por propiciar el aprendizaje a través de la resolución de problemas genuinos. Este enfoque se fundamenta en dos argumentos conceptuales y teóricos. Uno de ellos se basa en las ideas del filósofo de la educación John Dewey, quien destacó la importancia de aprender mediante la experiencia. Según Dewey, al enfrentarse a situaciones reales, los estudiantes se encuentran con problemas que despiertan su pensamiento, y al investigar y aplicar soluciones, consolidan su conocimiento. Por otra parte, se retoman también, fundamentos de la teoría sociocultural de Vigotsky, quien enfatizó la importancia de la participación activa del estudiante en comunidades de aprendizaje cognitivo. Aquí, los estudiantes intercambian y comparan ideas entre ellos, colaborando en la resolución de problemas, mientras que el rol del profesor es guiar y dirigir sus esfuerzos.

Luy-Montejo (2019) reconoce las características de un entorno áulico de aprendizaje basado en problemas:

“el aprendizaje centrado en un problema [...], el aprendizaje centrado en el estudiante [...], la autodirección [...], autorreflexión [...], el trabajo colaborativo [...] y el andamiaje del profesor [...] (p. 356)”.

Estas características del ABP se ajustan de manera ideal al proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios, ya que ingresar a la universidad, significa enfrentar desafíos complejos para los cuales no siempre están preparados, como la necesidad de autonomía en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales.

### **3.2.2 Técnica de los seis sombreros de pensar como parte de método ABP**

El método de los "Seis Sombreros para Pensar" fue ideado por Edward de Bono a comienzos de la década de 1980. Incluye seis sombreros, cada uno simbolizando una manera distinta de pensar, que proporcionan directrices para el razonamiento en lugar de ser meras etiquetas.

Este enfoque se centra en optimizar el desempeño y considera la perspectiva individual sobre los retos para asegurar soluciones más firmes. Cada sombrero tiene un color y estilo diferentes y representa una manera específica de pensar. Cuando usas uno de estos sombreros, eliges pensar de esa manera particular. Los demás participantes también se ponen un sombrero, y al cambiar de sombrero, todos modifican su forma de pensar. Cada participante debe usar los seis sombreros y empezar a reflexionar.

Los beneficios de esta técnica incluyen el ahorro de tiempo, ya que proporciona un marco para reuniones productivas de pensamiento en grupo donde se logran los resultados necesarios, se reducen los conflictos, se separan hechos de emociones y se aumenta la concentración y el enfoque en los análisis. Además, mejora el rendimiento proporcionando un marco para tomar mejores decisiones, estar mejor preparados para aplicar cambios, ver una situación desde todas las perspectivas, generar una comunicación clara y precisa, clasificar múltiples datos, pensar a fondo y diseñar planes de acción respaldados por el grupo. Incrementa la creatividad e innovación, proporcionando un marco para generar nuevas ideas convincentes,

seleccionar oportunidades, ampliar el abanico de soluciones, desarrollar planes para reducir riesgos y promover ideas para la gestión y generar confianza. (De Bono & Diéguez, 1988).

### 3.3 Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

El teórico David Ausubel postula una estructura cognitiva que se relaciona con el aprendizaje, conceptualizando el aprendizaje como un proceso que implica una organización de la información. La manera en que la persona tiene organizado este conocimiento influirá en la forma en que éste reorganiza información nueva para asimilar todo conocimiento a partir de la instrucción, en este caso, guía docente.

Los alumnos participantes en este proyecto fueron estudiante del tercer semestre de la licenciatura; todos tenían conceptos básicos como los procesos de pensamiento, por citar un ejemplo y que se relacionaban directamente con la investigación y la asignatura, sin embargo, fue complejo ligar esos conocimientos anteriores con los conocimientos que en ese momento se estaban descubriendo para poder ampliar su visión respecto a las capacidades profesionales que ellos pueden desarrollar, algo similar pasó cuando se retomaron contenidos relacionados con la indagación de fuentes confiables. Era claro que habían revisado contenidos relacionados, pero fue el contenido que más les costó implementar al momento de recuperar esas fuentes para sus materiales de exposición o investigación para su participación en clase.

Aunque se procuró que los estudiantes resolvieran por sí mismos las actividades durante la intervención, para poder realizarlas fue necesario que el interventor pudiera detonar dicha participación, se requirió de instrucciones que los alumnos pudieran comprender, además de interrogantes que pudieran responder, ya que los criterios para, por ejemplo, manejar fuentes confiables, fue necesario explicar para qué es requerido que se cumplan y en qué les favorecen y cómo identificarlas sin tantas complicaciones. A través de ese trabajo docente, los alumnos pudieron organizar la información que se presenta ante ellos y actuar en consecuencia. Si bien se apuesta por la autonomía educativa, sin duda no se puede dejar de lado la guía docente hacia los estudiantes, ya que, en el nivel de educación superior, los

conocimientos y las experiencias convergen, las experiencias profesionales del docente son faro en algunas oscuridades de los alumnos y viceversa.

Los alumnos con los que se trabajó este proyecto de investigación exigían ser escuchados y fue necesario prestar atención a esa exigencia, pues desde la postura de Ausubel, el alumno se presenta con conocimientos que es necesario rescatar para que ellos mismos puedan conectar las piezas de un rompecabezas de conocimiento que pareciera no tener fin, pero que, al consolidar una parte de éste, comienza a tener sentido en un todo.

En este ejercicio se escuchó lo que sabían para partir de ello y complementarlo.

Esta estructura está comprendida por las creencias y conceptos de una persona, los cuales deben ser considerados al diseñar la instrucción, de modo que puedan actuar como base para nuevos conocimientos, si son adecuados. Se puede decir que, desde esta perspectiva, un aprendizaje significativo se visualiza como un proceso altamente estructurado, donde se establece una jerarquía conceptual. En esta jerarquía, los detalles más específicos del conocimiento se conectan con conceptos más amplios y comprensivos, en lo que se denomina asimilación (Aransibia, 2008).

### **3.4 Teoría del Constructivismo Radical de Ernst Glasersfeld**

El constructivismo radical es una corriente que se origina en la escuela constructivista austriaca. Se parte del supuesto de que el conocimiento, sin importar la concepción que se tenga de éste, reside en la mente de cada individuo, por lo que el sujeto no tiene más opción que construir su comprensión basándose en sus propias vivencias. Desde esta perspectiva se debe tomar en cuenta la subjetividad del individuo creador, ya que su perspectiva de aprendizaje es valiosa, puesto que ningún otro puede asegurar aquello a lo que el sujeto se refiere con su experiencia y aprendizaje.

El grupo con el que se trabajó era uno disperso sin mayor interés que el de acreditar una asignatura, eran apáticos tal y como sus docentes los llegaron a describir, estaban en cierto modo también decepcionados en la elección de carrera que eligieron, tenían una idea errónea por lo que estaban estudiando, en este caso la

licenciatura de psicología educativa, que estaban en negación de profundizar contenidos de materias relacionados completamente con la psicología en el ámbito de la educación, por lo que de alguna manera elegían lo que querían aprender, puesto que poco de lo que se les presentaba les llamaba la atención.

Serrano & Pons (2011) escriben los cuatro principios del constructivismo radical según Von Galasersfeld.

“a) El conocimiento “no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente”.

b) “La función del conocimiento es adaptativa, en el sentido biológico del término, tendiente hacia el ajuste o la viabilidad”.

c) “La cognición sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva”.

d) Existe una exigencia de “socialidad”, en términos de “una construcción conceptual de los otros” y, en este sentido, las otras subjetividades se construyen a partir del campo experiencial del individuo. Según esta tesis la primera interacción debe ser con la experiencia individual (P. 6)”.

Estos cuatro pilares engloban principios útiles para comprender la fuente de conocimiento del individuo. Este tipo de constructivismo parte como todos los demás de un actor activo en el aprendizaje al que se denomina “sujeto cognoscente”, lo que permite que éste se adapte al medio para poder comprender su realidad, una que es propia, que puede ser compartida pero nunca será la misma realidad que la de otro sujeto cognoscente, por lo que denomina “individual”.

El constructivismo radical no comprende la expresión de un mundo exterior aprendido, sino la comprensión de un mundo interior creado en esquemas mentales. Lo que el sujeto considera realidad es una experiencia subjetiva de éste. Cabe recalcar que para que el sujeto pueda construir y reconstruir la realidad que crea, se vale de las estructuras mentales que adquiere antes de ser modificadas, están en evolución gracias a la capacidad creadora del sujeto (Delgado, 1999).

Parte del trabajo de los alumnos era comprender que aún con la decisión de la licenciatura que eligieron, el grado de licenciatura abre las puertas a una disciplina

tan amplia que aún no podían comprender del todo porque elegían también no comprender e indagar cómo construir un perfil de acuerdo a sus aspiraciones.

Las teorías retomadas con anterioridad influyeron en la toma de decisiones para la creación de una propuesta que respetó en primer lugar la individualidad de cada alumno del grupo con el que se iba a trabajar. Como menciona Ernst Glasersfeld, cada alumno se encuentra dentro del aula por una razón y objetivo particular, en el cuestionario durante la fase diagnóstica de este proyecto se preguntó a los alumnos cuál era el motivo por el que habían elegido la licenciatura y cada uno de ellos plasma a grandes rasgos su interés por ayudar a otros y especializarse en la atención terapéutica de los niños, y aunque se referían a la psicoterapia, es cierto que desde la psicología educativa se puede intervenir en la terapia o estimulación cognitiva, lo cual atiende de alguna manera su expectativa, a grandes rasgos, su interés de estudio se proyecta en el término de una licenciatura que les abre más puertas a la superación profesional.

Se retoma un enfoque constructivista de aprendizaje por descubrimiento y significativo a través de la metodología del Aprendizaje basado por problemas, ya que remite al análisis y resolución de situaciones que lleve a cada alumno a tener posturas sólidas, y desarrollarla de acuerdo con los aprendizajes previos.

### **3.5 Autogestión de conocimiento**

#### **3.5.1 Antecedentes históricos generales**

Es necesario reconocer que en la actualidad existe una tendencia autogestionaria en la educación, que mantiene la postura de que el docente no es dueño del conocimiento, sino que es un agente medidor en la construcción del conocimiento propiciando las actitudes críticas y participativas del alumno, además no es un aprendizaje dogmático sino libre.

A manera de reseña histórica, la educación que comienza en Atenas consistió en particulares que transmitían sus enseñanzas a discípulos y no rendían cuentas al Estado, sin embargo, no había ninguna garantía. En Roma en el siglo IV, se abrió paso a una clase social de comerciantes, la Iglesia comenzó a hacerse cargo de la enseñanza, la teología era su principal estudio y para el siglo XI fue germen de

universidades, este sucedo fue la pauta para que la clase burguesa pudiera tener oportunidad a los privilegios de los que hasta entonces sólo disponían la nobleza y el clero. Tiempo después (siglo XVI-siglo XVIII), la educación fue usada por los jesuitas como medio de dominación. Con la Revolución industrial, se expande el mercado y se suscita una explotación capitalista que integra también a niños como mano de obra. Estas crisis sociales y políticas abrieron camino a ideologías que criticaban el autoritarismo que cultivaba la enseñanza tradicional y surgen así en la historia personalidades como John Amos Comenio, quien propone la “Nueva Educación”; Condorcet, quien declara gratuita la enseñanza; Freinet y sus nuevas técnicas; “Manifiesto de la Educación” de G. Mendel, y “Autogestión pedagógica de Lapessede”, entre otros (Brito et. al, 2002).

A lo largo de la historia, los propósitos para la educación no han sido los mismos; es un proceso natural de evolución que permite buscar el mejor camino en la perfección del método, irónicamente hace años no se conocía lo que hoy se conoce, por ello, las consideraciones de la educación no podían ser las mismas. Desde esta perspectiva las tendencias hacia la Autogestión de conocimiento surgen como alternativa a las consecuencias del adiestramiento que se concebía desde la escuela tradicional, que sin duda es un antecedente necesario para comprender cómo se llega a este enfoque, no para desestimar el trabajo que se ejercía desde la escuela tradicional, sino para analizar las necesidades de las nuevas sociedades y la necesidad que el sujeto desde su posición de alumno sea transformar su aprendizaje y participar directamente en el proceso.

Comenio coloca al alumno como centro del fenómeno de la educación, consideraba que la naturaleza del hombre se dirige al conocimiento y que lo necesario para alcanzarlo estaba en sí mismo, integraba a este proceso elementos morales, sociales y religiosos, las relaciones del hombre con el mundo y la naturaleza. Propuso que se comenzara conociendo desde lo simple hasta llegar a lo complejo y considera además, necesario tener en cuenta dos criterios, primero, al transmitir los conocimientos al alumno, estos sean útiles en su vida actual, y segundo, que sean útiles también para su futuro. Su nueva educación se basó en instruir al entendimiento de todas las cosas para después ejecutar en ello una acción

transformadora; le da importancia al rol que juega el alumno en el descubrimiento de su conocimiento y le mueve de aquel rol pasivo en el que se privilegiaba la memorización, concibe la necesidad de considerar las condiciones de desarrollo del alumno para poder dirigirle en su aprendizaje (Gutiérrez, 2004).

Condorcet, por otro lado, fue un revolucionario francés que creía en el nuevo hombre y la naturaleza del progreso, redactó un plan de enseñanza, ya que pensaba que era necesario que el pueblo pensara por sí mismo para conducir a la libertad racional, considera que el hombre se inclinaba a buscar la perfección y que éste es perfectible. Ubica al hombre como centro y pilar de su desarrollo y pilar de un futuro mejor y una nueva era. Su pensamiento influyente en la política del siglo XVIII durante la Revolución francesa se dirige a la construcción de un ciudadano responsable que comprende las ideas de libertad, para que esto pudiera ser posible, el hombre debía educarse liberándose de la ignorancia. La necesidad de que la educación fuera accesible para todos impactaba en el objetivo de un pueblo autónomo racional y culto (Araújo, 2000). Este pensamiento influye en la comprensión de la necesidad de una nueva forma de enseñanza. Condorcet es otro antecedente de la influencia del pensamiento que lleva a la reconstitución de los procesos educativos.

Al referir la idea de un hombre perfectible se debe considerar la idea de la construcción constante del hombre; ubica el rol del alumno en una posición de formación continua y al que hay que preparar para que no sólo dependa de la instrucción, sino que se oriente a la independencia, respetando la naturaleza del hombre de conocer.

Célestin Freinet, pensador francés, quien también fue partidario de la Nueva Escuela centrada en el alumno y consideró al alumno mismo como ente individual, entendió que cada uno aprendía a su ritmo y que era necesario tomar en cuenta su personalidad; de esta manera consideró intrínsecamente el respeto que se le debe al alumno como ser pensante. Freinet rechazaba la rutina y pasividad que se seguía en la educación de su tiempo, pero, aunque creía en un cambio radical, nada le llevaba a dar con la pedagogía transformadora, no había receta para lo que quería y no existía método práctico que le indicara por dónde ir. La pedagogía de Freinet

consistía en la idea de la experimentación viva, por lo que se requiere que la educación en las escuelas se incline por ser participativa, crítica y reflexiva.

“Un día su mente se ilumina. Mientras imparte su clase paseando, sus alumnos, que han recogido algunos caracoles, organizan una carrera y luego, por sí solos, componen una narración relatándola: el primer «texto libre». Freinet se entusiasma con su animación y se pregunta cómo hacer para que se reproduzca. Bruscamente, sueña con la página impresa. La imprenta escolar ha nacido. La pedagogía popular disponía de su primer «instrumento»” (Piaton, 1976, p. 44).

Este primer instrumento daba la libertad al alumno de poner su pensamiento en algo palpable, vincula al alumno con su aprendizaje, pero pone el proceso de reflexión como herramienta principal de la ideología de la Nueva Escuela.

Freinet no sólo consideró el papel de alumno en el proceso de aprendizaje, sino que lo centró en él, por lo que, en la interacción de la construcción y transformación del conocimiento, también consideró al docente como otro ente que nutre con su personalidad este proceso reflexivo en el descubrimiento del conocimiento, agente que puede despertar la curiosidad y creatividad en el espacio físico que se le destina, atendiendo los intereses de los alumnos, considerando también sus vivencias.

Una de sus propuestas es el Tanteo experimental, el cual se distingue por considerar que para aprender es necesario el ensayo-error, por lo que el docente tiene responsabilidad de crear espacios para que se pueda suscitar el aprendizaje, esto se refiere a la consideración de los manifiestos en la vida del alumno y la investigación como otra herramienta para poder descubrir por sí mismo; permite que el alumno tenga la oportunidad de reflexionar sobre dichos saberes. Entre las técnicas que propone está la de Ficheros escolares, los libros autocorrectivos, las conferencias realizadas por los alumnos, técnicas que deberán incluirse en otro apartado con más detenimiento (Santaella & Martínez, 2017).

Siguiendo con pensadores que dieron forma a concebir la educación como un medio para la libertad, G. Mendel pensaba en la educación como algo más que sólo la inserción a las órdenes establecidas previamente; en esencia se debería dejar ser al sujeto en aprendizaje para que tome decisiones y tenga iniciativa, aunque ello

implique ser responsables de las consecuencias (Biesta, 2018). La concepción de la educación para libertad expresada por Mendel considera que el alumno puede porque tiene la capacidad y la responsabilidad de adentrarse en la educación y aprender lo que desee aprender sin ser, el docente, obstructor de esa libertad desde su posición de autoridad; sin embargo, podemos reconocer que si bien, el docente es quien asigna una calificación que decide sobre el alumno, es importante que al percibir la educación desde este enfoque, no se pierda de vista que la actitud a tomar frente al alumno no debe ser totalmente autoritaria, sino que se pueda escuchar al otro y aprender en conjunto, aunque exista un contenido, es necesario tener siempre la postura crítica que los autores conciben ante el descubrimiento del conocimiento.

Fernández (2016) cita a Mendel en su “Manifiesto de la educación”:

“[...] puede resultar comprensible la posición decididamente crítica de Mendel respecto de las organizaciones escolares. Sus estructuras jerárquicas, la omisión de la posición de trabajo del alumno y de su derecho al poder y el ejercicio de la enseñanza por el control directo o enmascarado en la manipulación de los fenómenos psicosociales de la autoridad —por la amenaza de pérdida del afecto directo o en sus representaciones simbólicas— obligan al sujeto a un funcionamiento de tipo regresivo que inhibe su posible pasaje a un funcionamiento psicosocial/político. Detienen su desarrollo psíquico (Mendel, 1970, pp. 142-155). Tal efecto sobre los educadores determina en ellos un “interminable duelo por la autoridad” y los hace una pieza indispensable en la repetición del fenómeno (Mendel, 1974)”.

Precisamente resulta indispensable que se pueda discutir sobre esta postura, ya que no es un fenómeno alejado de la realidad, pero, así como se busca que el alumno haga consciente su proceso de aprendizaje, el docente debe hacer consciente las actitudes que se pueden tomar ante tal posición y que al relacionarse con alumnos que también son sujetos individuales con pensamiento propio, sería posible sobrellevar las implicaciones de ello. El hecho de considerar este pensamiento dentro de la investigación presente no tiene el objetivo de quitar al docente de su posición y que se pierda la dirección potencial dentro de un campo disciplinar, ya

que como antes se ha mencionado, el docente es un sujeto que nutre el proceso, no desde su posición de autoridad, ni desde la postura del saber absoluto, sino desde la experiencia de otro individuo que ya se ha sumergido en las aguas de su disciplina.

Por otro lado, es pertinente retomar a Georges Lapassade, desde su “Autogestión Pedagógica” la cual sigue la esencia liberadora del hombre desde la educación y se concibe como forma de cuestionar el sistema en que se vive. Además, considera el hecho de que los cambios que una persona pueda lograr serán mejor desarrollados si él mismo se interesa por llevarlos a cabo, por lo que es coherente que la educación permita que éstos tomen partida en su proceso. Se define a la Autogestión pedagógica como un sistema en que se renuncia a la transmisión de conocimiento y se busca una cooperación en las actividades de clase (Encina et. al, 2012).

Este repaso histórico permite reconocer que intrínsecamente la educación para la Autogestión de Conocimiento integra la autonomía del alumno desde la oportunidad de libertad, tanto de pensamiento como en actos que le responsabilicen de sí mismo, y permite comprender la necesidad de alumnos que participen en su proceso de aprendizaje, ya que se entiende que a través de implementar la autogestión a su conocimiento, éste podrá ser un sujeto libre que entienda su formación continua y que se interese por ésta para construirse y construir en el conocimiento.

### **3.5.2 Acercamiento conceptual**

Ante la postura de una educación que se dirija a la Autogestión del Conocimiento Heredia (2016), reconoce que:

“La orientación educativa tiene como propósito que el estudiante [...] sea capaz de buscar sus propios recursos personales guiando científicamente el desarrollo de sus actividades, garantizando posiciones reflexivas para lograr una asimilación consciente del desarrollo de su personalidad, que éste sea capaz de gestionar su conocimiento es, en síntesis, la gestión que realizan los estudiantes que genera su independencia cognoscitiva a través de la realización de su trabajo independiente que tiene que ver con procesos relacionados de una u otra forma con la captación,

estructuración y transmisión de conocimientos; por lo tanto, la gestión del conocimiento tiene en la orientación y aprendizaje su principal herramienta [...]” (p. 97).

En esta definición hay consideraciones importantes para destacar en la comprensión de lo que se refiere la Autogestión de conocimiento, ya que integra elementos materiales, cognitivos y de personalidad, todos alineados a una misma meta, la independencia del alumno, ante esta comprensión que nos regala Heredia es notable la influencia ideológica de la Nueva Escuela retomada en el apartado anterior.

Aponte (2002) por otro lado, reconoce que en la actualidad se vive en una sociedad conocimiento, la cual se caracteriza por tecnología diversificada, reestructuración económica y globalización y en la que el conocimiento resulta una gran ventaja competitiva en el sistema social actual, ya que el valor del conocimiento radica en la creación de nuevos conocimientos que aporten a su vez a la creación de nuevas tecnologías, es decir, el conocimiento se vuelve capitalizable. Ante este panorama considera reenfocar las universidades, las cuales son centros de educación y proliferación de conocimiento, hacia la investigación para el aprendizaje permanente. Por lo que relaciona la Autogestión del conocimiento con la innovación, solución de problemas y toma de decisiones, incluye la autodirección y autotransformación de acuerdo con “las nuevas verdades contextualizadas”, que busca la utilidad del conocimiento.

Esta conceptualización que ofrece Aponte se inclina más a una ideología capitalista y se aleja un poco de la esencia libertaria de las corrientes de pensamiento que influenciaron este enfoque en la educación, pero es aceptable, ya que la perspectiva que retoma el autor está centrada en la forma en que se explotan los propios recursos actualmente. Además, es necesario recordar la población con la que se intervendrá corresponde a una población universitaria con miras a profesionalizarse. Fernández et. al (2018) retoma la idea de que el conocimiento y aprendizaje se puede producir desde cualquier espacio o incluso ahora, de cualquier medio estableciendo intereses variados, es necesario que el alumno aprenda a identificar y analizar dicha información para incorporarla. Usa como sinónimos de la

Autogestión de conocimiento, términos como aprendizaje autónomo y autoaprendizaje, los cuales caracteriza por las estrategias de autocontrol que permite un aprendizaje significativo, menciona además que es un proceso metacognitivo y lo relaciona a su vez con el aprender a aprender.

La comparación del término de Autogestión de conocimiento permite dimensionar el impacto que se genera en el aprendizaje, el cual requiere de la implementación de estrategias que se dirijan a aprender por sí mismo. Estas consideraciones no son arbitrarias a lo que se espera dentro de un aula escolar, ya que los docentes se apoyan de herramientas tecnológicas de investigación para complementar su didáctica.

A partir de la literatura revisada, podría decirse que la Autogestión de conocimiento es una forma necesaria de aprendizaje permanente aplicado a cualquier disciplina; en la que se prioriza la participación crítica-reflexiva y activa del alumno, potencializando los recursos materiales, cognitivos y actitudinales para direccionar su aprendizaje y a partir de éste construir y reconstruir el conocimiento aplicable. Posiciona al docente como mediador de los conocimientos sin mantener una postura de saber absoluto, nutriendo con su experiencia, la experiencia del alumno.

### **3.6 Implicaciones de la autogestión del conocimiento**

Considerando las perspectivas antecedentes y conceptuales que influyen en la Autogestión de Conocimiento se eligieron para propósito de esta investigación determinadas habilidades que se integraron desde la literatura recogida a lo largo de esta investigación, por lo que se profundizará en cada una de ellas y se integrarán otras necesarias para sustentar la pertinencia del proceso de aprendizaje desde esta perspectiva.

#### **3.6.1 Factores intrínsecos: perspectiva y motivación**

La forma en la que el alumno recibe la propuesta de enseñanza que un docente lleva al aula, dependerá también, de alguna manera, de cuál es la perspectiva del alumno acerca de los contenidos que se desarrollarán en la materia, la motivación es otro de los factores a considerar al momento en que se trabaja con un grupo.

Es necesario conocer desde qué postura está posicionado el docente hacia su filosofía del aprendizaje y la enseñanza, pero en la relación docente-alumno, que se crea en el aula, la postura que los alumnos tienen de éste impactará en la forma en que dicha relación se desarrollará.

Los factores de perspectiva y motivación se consideran mano a mano por lo que implican cada uno y a lo que se refieren en conjunto.

La motivación, es una palabra proveniente del latín *moveré* que significa moverse. Muy relacionada a la acción o participación que se espera del alumno desde una perspectiva constructivista del aprendizaje. Comprendemos la motivación como aquello a lo que el sujeto aspira lograr, la motivación mueve al sujeto hacia su meta y es herramienta que le permite completar la tarea que el sujeto se propone. Desde este punto de vista, la motivación permea el movimiento interno de las estructuras mentales que permiten al sujeto crear conexiones entre ideas y pensamientos, así mismo, aprendizaje (Bonetto & Calderón, 2024).

La motivación académica es descrita como el proceso mediante el cual los estudiantes orientan sus esfuerzos hacia el aprendizaje, mostrando compromiso con actividades que consideran relevantes para adquirir conocimientos. También se define como el impulso que guía las conductas hacia metas académicas o de aprendizaje, involucrando tanto aspectos cognitivos como emocionales. Estos aspectos interactúan con factores contextuales y sociales, siendo la motivación un recurso clave para el proceso de aprendizaje. (López et. Al, 2019).

Desde un ámbito totalmente educativo, la motivación afecta directamente cómo procesamos la información y la calidad de dicho procesamiento. Para maximizar el uso de la inteligencia, es esencial contar con la motivación adecuada. Desde una perspectiva más cualitativa, es importante reflexionar sobre la motivación que los alumnos experimentan en el aula para encaminar las necesidades de aprendizaje. Sabemos que la motivación puede variar significativamente, desde estar impulsada por el deseo de obtener buenas calificaciones o el temor al fracaso, hasta el genuino deseo de aprender y la percepción de la importancia del aprendizaje para el crecimiento personal o profesional. El creciente énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida ha despertado un mayor interés en comprender y fomentar la motivación.

Se reconoce que una persona motivada se compromete con el aprendizaje de por vida, y viceversa. Sin embargo, es crucial que esta motivación sea intrínseca, impulsando a las personas a buscar el aprendizaje de manera autónoma y por propia voluntad (González, 2017).

A partir de esta premisa, la presente intervención se apoya de la perspectiva que los estudiantes tienen acerca de la disciplina que estudian para analizar junto a la motivación, la apertura que se tiene a nuevas propuestas.

### **3.6.2 Hábitos de estudio: La metacognición como clave principal**

En la actualidad se pone mayor interés en cómo se accede al conocimiento, enfatizando la importancia de la participación activa de los individuos en su propio proceso de aprendizaje, incluyendo aspectos como la reflexión, la autoconciencia y el autocontrol.

En la universidad contemporánea, se desarrollan acciones pedagógicas centradas en un sistema de enseñanza-aprendizaje que promueve la formación integral del estudiante y el desarrollo del pensamiento reflexivo. Esto requiere el uso de recursos didácticos que fomenten el aprendizaje autónomo y la autonomía en el trabajo del estudiante. En este contexto, el papel del profesor en la enseñanza superior es orientar el proceso educativo, fomentando estilos de aprendizaje creativos y autónomos que contribuyan a la independencia cognitiva del estudiante. El alumno es responsable de regular su propio proceso formativo, identificando sus fortalezas y debilidades en aspectos éticos, hábitos de estudio e inteligencia emocional, interpersonal y existencial. Es decir, es necesario que el alumno se conozca (Roque et. al, 2018).

La metacognición abarca dos aspectos principales: en primer lugar, se refiere al conocimiento que una persona tiene sobre sus propios procesos y resultados cognitivos. En segundo lugar, implica la supervisión activa, la regulación consecuente y la organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos en los que se aplican. Es como tener un doble espejo: uno nos muestra cómo funcionan nuestros pensamientos y conocimientos, mientras que el otro nos permite ajustar y dirigir esos procesos hacia metas específicas. Esta capacidad no solo implica entender nuestras propias habilidades y limitaciones

cognitivas, sino también tener la capacidad de observar, evaluar y mejorar continuamente nuestra forma de pensar y aprender. “Por ejemplo, se practica la metacognición cuando se tiene conciencia de la mayor dificultad para aprender un tema que otro; cuando se comprende que se debe verificar un fenómeno antes de aceptarlo como un hecho; cuando se piensa que es preciso examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando se advierte que se debería tomar nota de algo porque puede olvidarse” (Osses & Jaramillo, 2008, p. 191).

El individuo con habilidades metacognitivas está cada vez más consciente de sus propios procesos mentales y reconoce también sus limitaciones en diferentes tareas, lo que le permite tomar acciones preventivas y anticiparse a posibles problemas. La fase de planificación implica establecer objetivos, determinar el camino a seguir, generar ideas y organizarlas, teniendo la capacidad de prever los resultados. Esta etapa se lleva a cabo antes de comenzar la tarea e implica elegir estrategias adecuadas y asignar recursos que afectarán la ejecución de la actividad. Durante la realización de la tarea, la autorregulación y supervisión son cruciales, manifestándose en actividades como la verificación, corrección y revisión de la estrategia utilizada. Al concluir la tarea, se busca evaluar los resultados obtenidos mediante la estrategia empleada.

Conforme una persona crece y avanza en su educación, tanto su comprensión de sus propias habilidades de memoria, aprendizaje y resolución de problemas como su habilidad para ser estratégico en su aprendizaje y regularlo de manera autónoma, aumentan. Conforme el individuo crece es más probable que éste desarrolle con la práctica, más estrategias metacognitivas, el sujeto se puede conocer mejor a sí mismo y cómo aprende (Gandini, 2018).

### **3.6.3 Autonomía educativa: la importancia de los aprendizajes independientes o autónomos**

La autonomía educativa es un concepto que se describirá centrándose en la autonomía dentro del ámbito académico, ya que se describe también como autonomía del aprendizaje, autonomía escolar, aprendizaje autorregulado, sin

embargo, en esencia y para motivos de esta intervención la conceptualización refiere al mismo objetivo.

Para Crispín et. al (2011) se denomina también, aprendizaje autónomo. El aprendizaje autónomo implica que el estudiante administra su propio proceso de aprendizaje y es consciente de sus procesos cognitivos y emocionales. En este contexto, el esfuerzo educativo se enfoca en formar individuos que resuelvan sus propias necesidades de aprendizaje, más allá de simplemente abordar tareas específicas, fomentando la autorreflexión, la planificación, el control y la evaluación de su propio aprendizaje. La meta de la enseñanza es desarrollar habilidades metacognitivas, facilitando una comprensión profunda y un mayor control del proceso de aprendizaje por parte de los alumnos.

Tal y como se describe, va de la mano de la metacognición y se vale de ella, ya que este proceso también requiere el conocimiento de sí mismo, de la manera en que aprende y las estrategias más efectivas para su aprendizaje, aunque sin duda también son requeridas habilidades de pensamiento que les permita reflexionar acerca de su proceso.

En este tipo de aprendizaje, se espera que el estudiante sea independiente y gestione su práctica de forma autónoma, es decir, que pueda regular sus propias acciones para aprender y lograr metas específicas en condiciones determinadas. Esto implica una mayor conciencia de las decisiones de aprendizaje, los conocimientos aplicados, las dificultades enfrentadas y cómo superarlas.

Para apoyar el desarrollo de la autorregulación, es importante que los alumnos aprendan a planificar, monitorear y evaluar de manera consciente sus actitudes y habilidades frente a las demandas cognitivas de una tarea específica. Esto incluye establecer metas y actividades adecuadas, comprender y ajustar el proceso de aprendizaje según sea necesario, y evaluar la efectividad y eficiencia de las estrategias empleadas.

Autonomía se entiende aquí no como simplemente independencia o libertad, sino como la capacidad de tomar decisiones que guíen y regulen el propio proceso de aprendizaje hacia una meta específica, dentro del contexto particular en el que se desarrolla dicho aprendizaje.

Ayudar a nuestros alumnos a ser más autónomos en su aprendizaje, es decir, que puedan regular sus acciones para aprender, implica que sean más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que utilizan, de las dificultades que encuentran al aprender y de cómo superar esas dificultades. En ocasiones, las indicaciones de una actividad no sólo deben limitarse a un discurso instruccional de qué se espera que el alumno haga sino también ayudaría sugerir el cómo realizarla, de esta manera también se diversifica y se amplía el panorama del alumno a otras estrategias de estudio o aprendizaje. Usualmente, la enseñanza de estos procesos de autorregulación se presenta en forma de guías o instrucciones con preguntas que el estudiante debe responder tomando decisiones correctas para cada actividad de aprendizaje. En este contexto, "decisiones correctas" se refiere a tomar acciones que se acerquen al logro de la meta, evitando efectos no deseados como pérdida de tiempo o baja calidad en los resultados (Front et. al, 2001).

Este enfoque nos lleva a examinar la autonomía en el aprendizaje, que implica el papel de los docentes en fomentarla en los alumnos, permitiéndoles tomar decisiones y autorregular sus acciones para alcanzar metas educativas específicas. Esto incluye el desarrollo de habilidades como la toma de decisiones fundamentadas y la autorregulación basada en valores como el respeto y la cooperación. Este enfoque más amplio de la educación no solo busca la adquisición de conocimientos, sino también el fortalecimiento de la autoestima, la motivación y la capacidad de aprendizaje independiente en los estudiantes (Hidalgo et. al, 2021). El aprendizaje autónomo se caracteriza por la capacidad de una persona para identificar sus propias necesidades de aprendizaje, establecer metas y objetivos, y lograr un aprendizaje efectivo de forma independiente, utilizando una serie de habilidades específicas. Estas habilidades incluyen la capacidad de buscar, seleccionar y evaluar información de manera independiente, así como la disposición para autoevaluar continuamente su proceso de aprendizaje y demostrar sus aprendizajes de manera práctica, ya sea en su entorno laboral o como parte de su aprendizaje continuo para adquirir más conocimientos.

El estudiante se encarga de organizar su trabajo y desarrollar las habilidades necesarias según su propio ritmo. Esto implica asumir la responsabilidad y el control

del proceso de aprendizaje personal, incluyendo la toma de decisiones relacionadas con la planificación, ejecución y evaluación de la experiencia de aprendizaje, desarrollando también, competencias para el mundo laboral.

Conejo (2022) recupera de Nerici (1990) las características relevantes de una persona autónoma:

- “Responsabilidad individual.
- Habilidades para la curiosidad y la autodisciplina.
- Aprender a innovar e investigar por sí mismo.
- Trabajar en equipo en forma cooperativa.
- Ser consciente de su propio estilo de aprendizaje.
- Ser responsable de su proceso de aprendizaje.
- Desarrollo de habilidades en: lectura, pensamiento crítico, análisis, síntesis, argumentar, interpretar, proponer, trabajar en forma autónoma y en equipo.
- Uso de recursos informáticos.
- Asesoría continua por parte de los docentes.
- Motivación continua” (p. 121).

Considerando a su vez la necesidad de que haya un acompañamiento dentro del ámbito académico que le lleve a potencializar dichas características para su mayor aprovechamiento, por lo que hay que estar preparados como docentes para poder responder a las inquietudes del alumnado.

La autonomía se alcanza cuando el alumno puede analizar de forma crítica por sí mismo, cuestiona y comprende, teniendo en cuenta diversos puntos de vista tanto en términos morales como intelectuales.

#### **3.6.4 Comunicación**

La comunicación es una habilidad nata en que se ve involucrado el intercambio de información para hacer llegar un mensaje; es una habilidad adaptativa que permite las relaciones con el medio. Así como un sujeto puede comunicar información, puede recibirla, por lo que la selección de palabras que componen un repertorio de posibilidades significativas, por medio de la comunicación intenta que el receptor entienda el sentido de lo que expresa; esta habilidad también da pauta a poder argumentar, lo cual consiste en una reflexión y una exposición bien explicada de las

razones por las que el sujeto expresa tal cuestión (Arellano & Cuauhtémoc, 2011). Por tales motivos se considera dentro de las habilidades de Autogestión, ya que la comunicación es el pilar angular en que se despliega el proceso de aprendizaje.

### **3.6.5 Pensamiento crítico**

El pensamiento crítico es definido en ocasiones como una habilidad, proceso, estrategia, procedimiento, atributo, hábito, entre otros, pero concuerdan en que se emplea un análisis que incluye posturas o razones argumentativas que se emplea en la profundización de un tema o situación problemática a resolver. Se dice que un pensador crítico está informado, es flexible, razonable y reflexivo (Mackay et. al, 2018). Este concepto de pensamiento crítico deslumbra parte de lo que se ha discutido dentro de las metas a alcanzar con la Autogestión de Conocimientos en el alumno. El pensamiento crítico es uno de los pilares que se busca fortalecer para poder actuar en consecuencia hacia las otras habilidades necesarias en este marco de investigación e intervención.

Morancho & Rodríguez (2020) conceptualizan el pensamiento crítico de la siguiente manera:

“[...] el Pensamiento Crítico (pc) es el ingrediente base para el análisis sistemático [...] de información [...] que permite filtrar los diferentes datos y seleccionar la parte relevante. [...] posibilita la comprensión de problemas complejos y la construcción de opiniones propias y, en consecuencia, habilita para decidir qué se acepta como válido y verdadero. [...] se considera una característica propia de ciudadanos libres, competentes y responsables, capaces de conducir su propia vida en todas sus dimensiones” (p. 10).

Continúan describiendo la bondad de un pensamiento crítico en alumnos universitarios, ya que consideran que “fomentar las habilidades del pensamiento en el sistema educativo resulta más fructífero para la vida personal, profesional y social de los estudiantes que creer, repetir y memorizar información externa y, aparentemente, inmutable” (p. 11).

En el sentido educativo se habla de un Pedagogía crítica basada en el cuestionamiento, la cual busca que dentro del aula se pueda hablar, escribir y pensar acerca de los sucesos contextuales que viven los alumnos y crear espacios

para que se pueda construir nuevos pensamientos acerca de dichos sucesos, integrando así nuevos conocimientos y transformando perspectivas e identidades (Quiceno & Muñoz, 2017).

### **3.6.6 Relaciones sociales: otra herramienta para la autogestión**

Las relaciones sociales son parte fundamental en la vida de todo ser humano y en la vida de todo profesional dedicado principalmente al cuidado del desarrollo humano y sobre todo de los conflictos o problemas cognitivos de los mismos. De alguna manera el psicólogo educativo también interviene en el bienestar y salud de los usuarios del servicio que ofrece, por lo que las habilidades de sociales son una herramienta indispensable para el buen desenvolvimiento de todo profesional, más aún del que se ocupa de intervenir en el desarrollo de otro ser humano.

Las habilidades sociales son un conjunto de competencias y destrezas interpersonales que nos permiten interactuar de manera adecuada con los demás. Nos capacitan para expresar nuestros sentimientos, opiniones, deseos o necesidades en diversos contextos o situaciones sin experimentar tensión, ansiedad u otras emociones negativas (Collado & Vindel, 2014).

Las categorías descritas con anterioridad son la médula central del proyecto de intervención que se creó para considerar la autogestión de conocimiento como una estrategia de aprendizaje ante las revoluciones continuas del conocimiento gracias al desarrollo acelerado en tecnologías y cambios sociales. Tener en cuenta cuáles son las características que alcanzar para considerarse un alumno autogestor de conocimiento, nos permite tener los objetivos claros a desarrollar con este proyecto de investigación e intervención en la práctica docente.

Los ejercicios que se consideraron en el plan de acción se implementaron con miras a la creación de perspectivas más amplias para los alumnos acerca de la formación continua necesaria para su actualización constante, además de habilidades básicas en cuanto a la percepción de soluciones considerando hábitos de estudio como priorización de eventos ante los aprendizajes. Fue necesario que los alumnos reconocieran las herramientas con las que cuentan, tanto materiales como cognitivas, la buena observación e interpretación de la realidad que da pauta a un pensamiento crítico y una autonomía educativa. La participación activa que

podieron desarrollar también, ante la firme seguridad de poder relacionarse adecuadamente y comunicar sus saberes tanto verbales como prácticos.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.

## CAPITULO IV- DISEÑO, APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. PROPUESTA

**El jardín del conocimiento: Programa para sembrar semillas del aprendizaje autónomo desde la Autogestión del Conocimiento.**

### 4.1 Descripción de la propuesta

La educación es una herramienta para el cambio y busca el mejoramiento de los implicados a partir de acciones intencionadas que los acerquen a éstos, usualmente el docente es el encargado de planear las actividades pertinentes para que esas metas se logren, ya que lleva a la práctica conocimientos teóricos de su profesión; sin embargo, la actividad educadora permite a éste, ser flexible y creativo, es decir, puede adaptar las estrategias al grupo con el que trabaja considerando sus características únicas.

Por tal motivo, para esta Intervención Educativa es ideal la aplicación de un Programa Educativo, ya que como describe Pérez (2000), un programa en pedagogía es un “un plan sistemático” diseñado para alcanzar metas educativas, para el que hay que considerar las características contextuales de los implicados. Debe integrar todos los detalles de la situación; quiénes, cuándo, dónde, cómo, con qué; y así valorar la suficiencia del plan. Al aplicarlo, se espera mejorías, pero, si algún factor las obstaculiza, el aplicador del programa también puede describir las dificultades resultantes a fin de analizar las causas y oportunidades de transformación y que este registro sea testimonio de lo que se vive día a día en las aulas escolares y que, si bien puede replicarse, considerar siempre las características hasta del aplicador, serán pieza clave para poder dirigir el proceso que se espera.

Se espera con este programa que el docente nutra con su experiencia al cuerpo de conocimientos que se gesta en las aulas, respetando que el alumno también es un agente del saber. Para esta premisa se parte de los roles que se asignan a los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que desde el enfoque constructivista que se tiene en esta investigación-acción, se ve al alumno como el

ser humano que es y lo integran estructuras sólidas, cognoscitivas, de personalidad, culturales, etc., por lo que éste no puede ser un agente pasivo, ya que el ser humano siempre está en movimiento.

La perspectiva constructivista en la educación confía en que el aprendizaje se obtiene con mayor eficacia si se explora y se manipula los conocimientos tangibles e intangibles, abstractos o concretos a fin de comprenderlos y no sólo conocerlos. Uno de sus fundamentos primordiales de esta postura psicológica y filosófica en el marco de la educación es que el conocimiento se construye y no es una realidad perpetua. Se construye desde esquemas antes adquiridos y vividos que se modifican con día desde la interacción con el mundo, un mundo que considera totalmente humano (Quiñones, 2005).

A partir de la perspectiva desglosada, es necesario centrar la metodología que se implementará para direccionar las estrategias didácticas, las cuales se apoyan del marco teórico consultado para esta investigación-acción. Desde la Nueva Escuela, considerado dentro de la perspectiva constructivista, es un movimiento francés que surge en el siglo XIX en Europa y que busca renovar la pedagogía que hasta entonces se contemplaba en las aulas y que centra la lucha en la justicia social que puede ser cultivada desde la educación. Este movimiento valora la autoformación y espontaneidad del alumno, considera los intereses de éstos y se empeña en que se fortalezca su libertad, actividad y autonomía (Narváez, 2006).

El desarrollo del Programa para la Autogestión del Conocimiento es una alternativa de solución a la problemática detectada en el grupo a intervenir, ya que se observó pasividad en el aula de clases y dificultades para sostener posturas críticas a los contenidos desglosados por los docentes que imparten las asignaturas. Es considerable que se incentive en ellos, los principios que de la Nueva Escuela con el propósito de no sólo formar profesionales competentes sino, agentes sociales activos y responsables de sí mismos.

Al estudiar una licenciatura, el alumno se sumerge en conocimientos disciplinares que casi siempre van acompañados de conocimientos de otras disciplinas, considerando que el conocimiento y los aportes a las áreas de conocimiento son

infinitas, es necesario que esta población sea incentivada al descubrimiento constante y la curiosidad por su mundo.

“Todas las ciencias son humanas por patrimonio, pero no todas por su objeto” (de Torres, 1965, p. 1). La psicología en general, aun siendo una ciencia joven, se califica como ciencia humana por su objeto de estudio, el cual son los procesos neurológicos-intrapsíquicos del hombre en todos sus niveles y manifestaciones tanto externas como internas. Por la naturaleza el hombre, la naturaleza de esta ciencia es igual de compleja como muchas otras que entran en el rubro de ciencias humanas por su objeto de estudio, como la educación, por mencionar algo a conveniencia de esta investigación, y es que el estudio del hombre desde la psicología abordó otros campos y se adentró en ellos aportando sus principios por lo que hoy día, se puede observar a un grupo de estudiantes de Psicología educativa, este campo, desde su concepción, ya engloba el trabajo disciplinario de dos ciencias y que además, ambas pertenecen a las ciencias humanas. Entonces, para comprender el impacto del cuerpo de conocimientos y habilidades necesarias para formarse como un especialista en una disciplina que, en sí, ya es un trabajo interdisciplinario, y que demanda gran cantidad de dominio. Por tales motivos, la visión de esta intervención se direcciona a incentivar el desarrollo de esas habilidades básicas en el estudio de cualquier disciplina.

La premisa de esta intervención se centra en que, si el alumno puede entender y aprehender estas habilidades humanas que encajan en el ideal de ciudadano y profesional autónomo, puede replicarlas en su campo, hacer aportaciones teóricas en un futuro e incentivar a nuevos grupos a construirse a su vez como una verdadera sociedad de conocimiento. La metodología planteada permite incluir en el desarrollo de las fases, actividades encaminadas a que el alumno pueda reforzar su aprendizaje autónomo.

#### **4.2 Contenidos temáticos de la propuesta de intervención**

- Generalidades de la Autogestión de conocimiento y aprendizaje autónomo.
- Redescubrimiento de sí mismo.
- Hábitos y estrategias de estudio.
- Búsqueda y evaluación de información

- Procesos básicos de pensamiento: Observación, clasificación, orden, transformación, análisis, síntesis, evaluación.
- Fomento de la creatividad y la innovación.
- Pensamiento crítico y comunicación de ideas: aseveraciones y argumentos.
- Técnica de solución de problemas.

### 4.3 Sujetos involucrados

Este programa será aplicado a una población en formación profesional, en la cual se detectó en la fase diagnóstica de esta investigación, pasividad en el aula, dificultades para sostener y argumentar posturas críticas, dificultad para profundizar en contenidos de las diferentes asignaturas, apatía a las clases y cierta desmotivación por la licenciatura que estudian, desorganización en la planeación de sus actividades, desde las cuales se planteará la estructuración de estrategias áulicas que puedan lograr la participación activa, sus implicaciones partiendo de la problemática y atender la demanda por parte de los propios alumnos de tener clases lúdicas que llamen su atención, pero además, se deberá incluir contenidos de la asignatura Taller de Habilidades del Pensamiento I que corresponde al programa de estudios en curso y del cual se tiene como objetivo general: “El alumno desarrollará procesos de pensamiento útiles para el manejo eficaz de la información, para producir ideas originales y para la solución de problemas”, el cual no se aleja de los objetivos planteados en este programa.

Por lo que, el Programa de Autogestión de Conocimiento será desarrollado dentro del programa de estudios de la Licenciatura de Psicología Educativa en alumnos del tercer semestre. La población total es integrada por 19 alumnos que oscilan entre edades de 18 a 23 años, de los cuales 14 pertenecen al sexo femenino y los 5 restantes al sexo masculino.

Son estudiantes que durante el primer acercamiento se mostraron un tanto desinteresados al principio, conforme el interventor explicó el propósito de la intervención y abrió la pauta para preguntar dudas acerca del programa y la utilidad, los alumnos respondieron satisfactoriamente al diálogo, pero, se mostraban más interesados en preguntar sobre la clasificación de su disciplina y la experiencia

clínica del interventor que en el programa por sí solo; y algunos se abrieron a la inconformidad de su propia elección de licenciatura, lo que dio pauta a relacionarse con el alumno de forma positiva, solo porque era importante para el interventor poder entablar con ellos esta relación y detectar el foco de interés del alumno. Pero, explicar los objetivos de estudio de las ramas de la psicología no fue bien recibida, ya que se pudo notar cierto desaliento al ubicar el perfil del psicólogo educativo, sin embargo, en esta fase de la investigación ya no refleja una problemática alarmante, ya que se tomó en cuenta las áreas de concentración curricular que la universidad maneja para esta licenciatura y se retoman algunas pautas de la especialidad clínica, lo que puede servir de motivación al estudiante para seguir preparándose y moldear su propio perfil profesional y se retomará a la vez para la planeación de este programa.

#### **4.4 Etapas de aplicación**

La aplicación del programa se divide en cinco fases centrales que engloban el acercamiento a las habilidades que se desarrollarán en el transcurso del todo el semestre y que serán fundamentales para concluir con la última fase del programa, la cual demanda de los alumnos por completo la aplicación de la Autogestión de Conocimiento.

##### **4.4.1 Objetivos del programa**

###### **Objetivo General**

Fomentar la autonomía y la autorregulación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a través de estrategias y herramientas diseñadas para promover la Autogestión de Conocimiento, se busca desarrollar habilidades de aprendizaje independiente, la capacidad de buscar y evaluar información relevante, y la aplicación efectiva del conocimiento adquirido con el fin de empoderar a los estudiantes para que se conviertan en aprendices autónomos, capaces de adquirir y aplicar conocimientos a lo largo de su vida.

###### **Objetivos específicos**

1. Fomentar la autodisciplina y la motivación intrínseca para el aprendizaje.

2. Proporcionar orientación y recursos para el establecimiento de metas y la planificación del aprendizaje.
3. Estimular la creatividad y la innovación a través de actividades prácticas.
4. Desarrollar habilidades críticas de pensamiento y resolución de problemas.
5. Fomentar la capacidad de aprendizaje colaborativo promoviendo la comunicación efectiva al discutir entre pares los conocimientos adquiridos de temas en el aula.

#### **4.4.2 Fase 1: Aprendiendo sobre semillas (3 semanas).**

Esta primera fase se tomó como un periodo de acercamiento con la población, utilizando dinámicas grupales para gestar la interacción continua que pudo dar marcha a las fases siguientes. Se buscó que el alumno descubra los conceptos básicos de la esencia del programa y se dio a conocer los propósitos de éste y la materia por cursar.

Así mismo, se dio pauta para que los alumnos después de conocer los objetivos, es decir, las semillas que se esperaba sembrar; así podían también, los alumnos también opinar sobre éstos, despejar dudas y compartir lo que ellos esperan lograr guiándolos a una reflexión sobre sus objetivos personales y metas alcanzables.

En esta fase se integró también el encuadre que guio los acuerdos tomados en clase para obtener la calificación demandada a nivel institucional. Se plantearon los criterios que el investigador ha considerado y que se centraban en una evaluación sumativa, aclarando el valor importante que se tiene por la participación de los alumnos.

Por otro lado, los contenidos teóricos que se abordaron en esta fase no se dieron a conocer de manera explicativa, ya que rompería con la lógica del programa, por lo que se optó por el descubrimiento de los conceptos a partir de investigaciones previas realizadas por ellos mismos, que en este punto no se exigieron fuentes concretas de información, pero si se esperaba la construcción propia de su conocimiento y se buscaba una delimitación a través de los conocimientos que se generen en el grupo.

#### **4.4.2.1 Subfase 1: La calidad de la tierra.**

En esta subfase se dirigió a la autoexploración de las habilidades con las que se cuenta en un ejercicio metacognitivo en que se abordó la necesidad de llegar a todos los canales receptivos del estudiante, reconocieron áreas de dificultad para encontrar estrategias que abonen a la tierra en que se plantarán las semillas seleccionadas.

Se integró el reconocimiento de recursos materiales que les permitan estudio y concentración, así se integró el ambiente que cada uno necesita para poder tener un proceso de aprendizaje fructífero y las adaptaciones que se pueden hacer en los espacios en que no se cumple totalmente el ambiente deseado.

Estas actividades necesitaron ser autorreflexivas, sin embargo, fue necesario que se pudieran atender a todos los estudiantes mediante técnicas que autoevalúen el análisis de su propio proceso de aprendizaje.

#### **4.4.3 Fase 2: Reguemos con información relevante.**

En esta se incentivó al alumno a reconocer los recursos que dispone como fuente información. Se necesitó desarrollar habilidades críticas para descartar información que no es confiable, se llevaron ejemplos de distintas fuentes y se analizaron detalladamente. Para esta fase se retomaron parte de las normas APA de citado y referenciado, que son las más utilizadas, tratando de sembrar curiosidad por ellas, por qué existen, para qué sirven, cómo se usan.

Como primer ejercicio no se desestimaron las fuentes informales como blogs, post en redes sociales ni videos en YouTube o ninguna otra fuente similar, sino que se analizó el por qué no toda la información encontrada se califica como confiable, y qué significa que una información específica sea confiable; así, los alumnos pudieron evaluar la calidad de esta información definiendo de a poco la información que utilizarán en su vida como profesional.

En esta fase se abordaron también los contenidos teóricos de la asignatura y se descubrió de qué manera los procesos básicos de pensamiento (observación, clasificación, orden, transformación, análisis, síntesis y evaluación) aplicados a la

estimación de la información y fue de esta manera, el inicio del desarrollo de éstas aplicadas a más fases de esta intervención.

#### **4.4.4 Fase 3: Podemos mediante la reflexión crítica.**

Desde los contenidos de la asignatura se profundizó en conceptos clave (aseveraciones y argumentos) que sirvieron para adentrarnos a esta fase.

En esta fase se buscó incentivar a los alumnos a tener posturas críticas que defenderán por medio de debates grupales sobre temas seleccionados por los propios alumnos. También se implementó la estrategia expositiva para que ellos puedan dar voz a las investigaciones que previamente pudieron llevar a cabo y que se evaluarán colaborativamente para que se incluya a todos los alumnos en la evaluación del trabajo de cada uno y que juntos aporten críticas constructivas de mejora a la calidad de la presentación que sus pares presenten guiado desde una rúbrica diseñada por el interventor para esclarecer los puntos en los que hay que focalizar.

Se afinaron sus habilidades de comunicación para poder sin mayores dificultades y que nadie resulte lastimado en el corte de los brotes que se asoman.

#### **4.4.5 Fase 4: Diseñemos nuestro jardín.**

El diseño es una actividad completamente creativa. En esta fase se reunieron los conocimientos previos de las fases anteriores y se concentraron en la creación de alternativas de solución.

Primero fue necesario poder guiar hacia la importancia de la creatividad en todos los ámbitos de la vida y descubrir cómo la creatividad permite visualizar múltiples aristas a las situaciones vividas.

Se estudiaron casos donde emergieron problemáticas y se evaluaron por los alumnos que tomaron posición de un Sombrero de pensar, los colores del jardín que queremos considerar para poder tener el panorama completo de cada situación. Esta actividad se estimó desde la lectura y análisis previo del libro del autor Edward de Bono Seis sombreros para pensar.

#### **4.4.6 Fase 5: Jardín del Conocimiento.**

Producto final: Conferencia organizada por los alumnos.

En esta última fase se presentó un proyecto integrador elaborado por los alumnos en el que se esperaba que llevaran a la práctica todo lo aprendido. Se consideró una conferencia organizada por los mismos alumnos donde pudieran dar a conocer un tema de su elección relacionado con su disciplina. En este proyecto se buscaba organizar un evento a nivel institución en que se pudieran invitar a otras licenciaturas a fin e interesados en los ejes temáticos que el grupo elija.

#### **4.5 Duración y pertinencia**

La duración del programa constó de seis meses que integraron el semestre en curso, respetando los periodos vacacionales y días festivos. Se distribuyó en 5 fases que se impartieron en 15 semanas aproximadamente. Cada fase se desarrolló durante 3 semanas, en las cuales se destinó 9 horas por fase

#### 4.5.1 Plan de acción

Tabla 4. Plan de acción

PLAN DE ACCIÓN							
Programa: <b>El jardín del conocimiento: Programa para sembrar semillas del aprendizaje autónomo desde la Autogestión del Conocimiento.</b>							
Objetivo:							
Fomentar la autonomía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, desarrollando habilidades de aprendizaje independiente a través de la capacidad de búsqueda y evaluación de información, y la aplicación del conocimiento adquirido con el fin de empoderar a los estudiantes para que se conviertan en aprendices autogestores de conocimiento.							
<b>Responsable:</b> Diana Cristel Carrera Alvarado.							
Acción	Objetivos	Contenido	Actividad	Tiempo	Fecha	Instrumentos	Indicadores
<b>Contenido transversal:</b> Comunicación, relaciones sociales, metacognición.							
<b>Asignaciones de clase:</b> Investigación independiente previa a la clase para su posible socialización.							
Fase 1 <b>Aprendiendo sobre semillas</b>	Sensibilizar sobre la necesidad de potencializar habilidades que nos orienten hacia la autogestión de conocimientos.	-Metacognición.	-Presentación del programa. -Sensibilización de las áreas a mejorar a partir del diagnóstico de la población. -Expectativas del alumno hacia el programa. -Reconocimiento de las habilidades propias como punto de partida para su potencialización. -Establecimiento del encuadre del programa.	1 semana 3 horas.	22/08/2023- 24/08/2023.	Observación.	El alumno puede explicar sus habilidades y la forma en que organiza la información para su aprendizaje.
Fase 2 <b>Reguemos con información relevante.</b>	Analizar información para determinar fuentes confiables.	-Clasificación. -Análisis. -Fuentes confiables.	-Lluvia de ideas sobre las fuentes confiables. -Reflexión acerca de lo que es una fuente confiable. -Clasificación de las fuentes de información.	2 semanas. 6 horas.	29/08/2023- 07/09/2023.	Observación. Lista de cotejo creada a partir de las conclusiones de clase.	El alumno reconoce fuentes confiables y las utiliza para las investigaciones

							s previas a las clases.
<b>Fase 3 Podemos mediante el pensamiento crítico.</b>	Introducir al desarrollo del pensamiento crítico.	-Ser crítico. -Observación. -Creatividad. -Procesos de pensamiento. -Aseveraciones. -Argumentos.	-Lluvias de ideas sobre los contenidos. -Videos relacionados con los contenidos. -Observando mi entorno. -Actividad creativa: el huevo. -Exposición de los procesos de pensamiento. -Debate.	6 semanas. 18 horas.	11/09/2023- 20/10/2023.	Observación. Rúbrica de exposiciones orales.	El alumno participa en clase exponiendo puntos de vista acerca de los contenidos, de forma argumentada
<b>Fase 4 Diseñemos nuestro jardín.</b>	Aplicar métodos de resolución de problemas para poder tomar decisiones.	-Solución de problemas. -Toma de decisiones.	-Luvia de ideas del contenido. -Búsqueda de técnicas de solución de problemas. -Técnica: Seis sombreros de pensar.	2 semanas. 6 horas.	24/10/2023- 02/11/2023.	Observación. Lista de cotejo a partir de las técnicas de solución de problemas.	El alumno reconoce técnicas de solución de problemas y aplica la que más llamó su atención.
<b>Fase 5 Jardín del Conocimiento. Preparemos nuestra conferencia</b>	Organizar una conferencia a partir de las habilidades desarrolladas.	-Conferencia y sus implicaciones.	-Lluvia de ideas. -Acuerdos generales de la conferencia (eje temático, preparación del material de apoyo, ensayo del evento, asistentes, lugar, fecha, organización general).	4 semanas. 12 horas.	07/11/2023- 06/12/2023.		El alumno puede integrar lo aprendido del programa para organizar y solucionar situaciones emergentes antes, durante y después de su participación en la conferencia.
<b>Presentación de la conferencia.</b>				3 horas.	07/12/2023 u 08/12/2023.	Rubrica de desempeño. Integración de la rúbrica expositiva.	

## 4.6 Implementación

### Inicio de la Aplicación

A partir de la necesidad de implementar el Programa de desarrollo de habilidades de Autogestión de Conocimiento se construye un Plan de acción que integra de forma gradual las habilidades requeridas para lograr que los alumnos sean partícipes de su conocimiento, conscientes de la responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje, potencializando las habilidades con las que los alumnos cuentan. Este programa se implementa a la par de la asignatura de Taller de Habilidad de Pensamiento I, que cursa el grupo único del tercer semestre de la Licenciatura de Psicología Educativa, la cual se alinea a los requerimientos del Programa. Tal situación da apertura al análisis del docente como investigador e interventor de las necesidades de su grupo, ya que requiere que se contemple el sentido de la asignatura, tomando al programa de autogestión como un modelo de acción que implica al alumno en la participación de la clase.

El inicio de la aplicación de la propuesta estaba alineada al inicio del semestre de los alumnos; sin embargo, no pudo darse de esa manera, ya que los dos primeros días de inicio de curso, los alumnos decidieron no asistir a clase. Curiosamente, en el aula sólo se había presentado un estudiante, gracias al cual se comprendió el suceso presentado.

Se les había comunicado a los alumnos que el semestre comenzaría días antes de lo habitual, destacando que éstos asisten a clase de lunes a jueves, por ser una institución con planes flexibles. El semestre dio inicio un miércoles, por lo cual, los alumnos habían decidido comenzar clase la semana siguiente, así comenzarían en lunes toda la semana de clase. Este suceso no se contempla como reprochable sino como preámbulo de la dinámica observada en los alumnos.

Entender al grupo como lo que es, cada participante del grupo es un agente que mueve a otro, por lo que no es ajeno tal fenómeno, no es nuevo que un grupo tome acuerdos y que los siga en grupo, así entenderemos su comportamiento. Ortiz (2013) retoma del teórico Le Bon, la segunda causa del comportamiento de masas; señala al “contagio mental”, causado a la vez, por la sugestión; “el hecho de que los

actos y los pensamientos de los demás influyeran en los propios, era consecuencia de “la pérdida de la personalidad consciente” y el predominio de la personalidad inconsciente, provocada por “los efluvios que emanaban de la masa o por alguna causa ignorada” (Ortiz, 2013, p.88).

Por lo anterior, fue requerido comenzar con una fase de sensibilización necesaria para presentar el propósito y el sentido que integran la propuesta, y que los participantes de tal programa pudieran estar informados de lo que se espera de ellos y animarlos a participar.

Ante la presentación, los alumnos estuvieron dispuestos a escuchar. Algunos asentían cuando se hacía referencia a la fase diagnóstica del semestre pasado, por lo que se entiende que ellos recuerdan los primeros acercamientos a la investigación.

Se comunicó a los alumnos la necesidad de la que surge como alternativa un programa para propiciar dichas habilidades y que en el aula exista un ambiente de participación por parte del alumno y su importancia en el proceso de aprendizaje. De forma intrínseca, se compartieron los resultados del diagnóstico como observaciones que podrían mejorarse; específicamente, pasividad en el aula, actitudes apáticas durante las clases y posible desmotivación ante la licenciatura, dificultades para sostener posturas críticas y argumentar, y para profundizar sobre los temas en el aula; además de que se percibió una confusión entre la clasificación de la disciplina y aplicación de cada una de ellas.

Los alumnos se mantenían atentos, ya que fueron señaladas características del grupo durante la fase diagnóstica.

Por otro lado, se atendió el encuadre que también se desarrollará en el transcurso del semestre, integrando de esta manera, la forma de trabajar desde la asignatura con el Programa de Autogestión de Conocimiento. Este encuadre considera la participación en clase como un elemento importante en la evaluación, con el objetivo de reiterar la importancia de que se involucren en clase, también se consideran las actividades dentro y fuera del aula como otro elemento que requiere atención, ya que si bien, gran parte de la construcción del conocimiento se dará dentro del aula, ellos deberán siempre afinar y hacer uso de sus habilidades investigativas; por lo

que dicha investigación de información se llevará a cabo previamente a la clase; es importante para fomentar la recuperación de material por parte de los mismos alumnos y que de alguna manera guíen también el curso de la clase y puedan cuestionarse a sí mismos sobre la necesidad de construir una opinión o conocimiento por sí mismos y reiterar que pueden formar parte de su proceso de aprendizaje.

Por último, se contemplan las asistencias como mero requerimiento que afirma la necesidad de estar presente para poder participar y desarrollar las actividades que se llevan a cabo.

Así, el encuadre desde la perspectiva pedagógica, se consideró la participación en un 50%, puesto que se toma como incentivo para que los alumnos puedan hablar en clase y estar dispuestos a realizar las actividades trabajadas, pero, a las actividades (dentro y fuera del aula) se les asignó un 40 %, ya que se esperaba que los alumnos pudieran mostrarse cooperativos en las actividades que se dieron dentro del aula y que cumplieran con las pocas asignaciones que debían realizarse fuera, las cuales consistieron en su mayoría en lectura de información, por último las asistencias tuvieron un 10% de la calificación final.

Cabe mencionar que este encuadre se presentó a los alumnos como propuesta que podría ser ajustada a sus consideraciones, sin embargo, ellos estuvieron de acuerdo tal cual, fue presentada. Este evento también se consideró parte de la dinámica del grupo, usualmente los alumnos sugieren cambios al encuadre, pero en este caso ellos aceptaron la propuesta, podría ser porque un examen no estaba dentro de los criterios o tal vez es otro indicio de pasividad.

No hubo ningún ajuste a petición de los alumnos y se acordaron como criterios que integran parte de la evaluación continua.

El encuadre en esta fase se considera importante y no sólo porque se concibe como una herramienta de evaluación. Para fines de este programa se utilizó como una herramienta que permitiría encuadrar la relación con el grupo, es decir, dejar en claro también las expectativas que se tienen del grupo para dar pauta en la claridad de la comunicación y la dinámica grupal respecto al suceso del inicio de curso. Un encuadre permite ubicar a los participantes del proceso en tiempo y espacio. “El

encuadre marca la asimetría entre los dos participantes, cuyos roles son diferentes” (de Urtubey, 1999 párr. 1).

Con la dinámica de las participaciones, fue necesario considerar la pasividad que ya caracterizaba al grupo, por lo que las primeras intervenciones de los alumnos fueron respuesta a interrogantes directas para estimular el hábito de las participaciones y que pueda haber un hábito al diálogo y reflexión como pauta de las clases, esto fue comunicado a los alumnos para que entendieran las posibles interrogantes que se les dirigieron.

En estas primeras participaciones, los alumnos respondían con actitud expectante, esperaban la indicación del docente y las respuestas eran lo más cortas posibles.

Siguiendo con la presentación del programa y asignatura, se destaca la importancia de que los alumnos puedan entender cómo se relacionó el propósito de la asignatura con el propósito del programa y que son necesarios uno del otro, ya que se intenta que un programa de este tipo pueda ser adaptable a la forma de trabajo de alguna otra asignatura.

Durante esta primera fase se escucharon también las opiniones y expectativas del grupo acerca del programa y la asignatura que se trabajará a la par, y las habilidades propias que reconocían para alcanzar esas metas; desde las cuales se pudieron aclarar las ventajas de desarrollar habilidades autogestoras que el alumno pueda aplicar día a día en nuevos saberes.

Los alumnos limitaron sus participaciones a redundar en esperar que en el curso puedan aprender más sobre psicología, terapia, habilidades de pensamiento y estrategias didácticas. Esperaban que las clases fueran interesantes, dinámicas, entretenidas y que existieran contenidos que ayuden a los contenidos disciplinares. Además, cada uno reconoció por lo menos una habilidad con la que cuenta en este inicio para contribuir a su formación y desarrollar nuevas, algunos mencionaron creatividad, escucha activa, colaboración, autocontrol; y se comprometieron a prestar atención, tener disposición, buena actitud, a estudiar y participar, y a no faltar a clases.

Este primer contacto en el aula se caracterizó porque cada alumno participó compartiendo lo solicitado, sin embargo, no hubo aportaciones extra, era evidente

que participaban porque se le solicitaba, porque era turno de compartir al grupo como mero cumplimiento a la indicación. Es de reconocer su insistente interés de tratar temas completamente relacionados a psicología, por lo que se compartió al grupo la visión que se tiene del encuadre en terapia y cómo podría ayudar a la dinámica grupal en el contexto educativo que nos compete, de esta manera se logró capturar la atención de los alumnos, atendiendo también a sus demandas, así también los conceptos que dirigen la materia y el programa fueron explicados de esta manera, es decir, desde la Autogestión de Conocimiento se habla de un perfil que implica habilidades para potencializar el aprendizaje de tipo independiente, en este caso el término perfil está directamente relacionado a la disciplina.

Por otro lado, el nombre de la asignatura es parte agua de los contenidos implicados, y entendiendo al pensamiento como uno de los procesos cognitivos, también atiende a contenidos disciplinarios, cosa que a los alumnos les costó entender.

Se dio una introducción desde el campo psicológico cuando el docente relaciona la raíz de la psicología atendiendo su etimología, del griego *psique-mente* y *-logia estudio de*; lo cual para sorpresa del investigador era un dato que no habían escuchado antes. Esta estrategia funcionó para que los alumnos atendieran a la clase, pero su postura fue totalmente pasiva.

Se consideró también que, en esta primera fase de arranque, los alumnos se acercaran al término Metacognición como un proceso aplicable en su proceso de aprendizaje y se dio espacio para que los alumnos reconocieran la manera en que procesan la información para su apropiación, algunos mencionaron que prefieren hacer mapas porque les permite unir mejor las ideas, otros prefieren los resúmenes porque escriben de nuevo las ideas que ya leyeron.

Para darle seguimiento a este ejercicio, todas las actividades de investigación requeridas para la participación en clase se deben presentar con productos de evidencia de su elección, que les fueran más fáciles para su comprensión y que podría partir de éste, sus propios hábitos de estudio.

“Carretero (2001) asimila la metacognición a operaciones cognitivas relacionadas con los procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su

propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea. Por ejemplo, para favorecer el aprendizaje del contenido de un texto, un alumno selecciona como estrategia la organización de su contenido en un esquema y evalúa el resultado obtenido” (Osses & Jaramillo, 2008 p. 191).

Por último se presentó el perfil y las habilidades que se desarrollarán y la estrategia de un Panel de expertos desarrollado y organizado por ellos mismos para aplicar dichas capacidades, estrategia con la que todos estuvieron de acuerdo, aunque su interés se dirigió hacia las personas con las cuales trabajarían si la estrategia se desarrollaba en equipos; este es un dato más para considerar el monitoreo de las actividades que se requieren en equipos, ya que ante la petición de ellos formar los equipos, se mostró cierta preocupación.

### **Desarrollo de la aplicación**

La fase 2 se dirigió a explorar fuentes de información relevante. Primero se cuestionó a los alumnos si habían escuchado de las fuentes confiables, a lo que algunos alumnos se limitaron a comentar que ya las habían escuchado sin dar más explicación.

Se infirió que era porque no las tenían tan presentes, cosa que se confirmó al solicitar que cuando entregaran sus productos de investigación agregaran la fuente de consulta.

Todos agregaron como fuente de consulta alguna wiki o página conocida por el vulgo y también se hizo notable que no reconocían la forma en que se referenciaba la información, por lo cual como parte del plan de acción antes desarrollado se prosiguió con el contenido de Normas APA.

Fue necesario que para la clase los alumnos pudieran investigar previamente qué eran las fuentes confiables y cuáles eran, también cómo se citaba y referenciaba la información que se extraía de éstas.

Todos obtuvieron valiosa información, sin embargo, no se aplicó lo investigado a ese producto de clase. Aunque ellos supieran que podrían consultar Google académico para encontrar diversos artículos, u otros buscadores como Scielo, Academia, Redaly, Sci-Hub, Science Research, entre otros, no utilizaron estas

fuentes para consultar información, la mayoría retomó sitios web que encontraron en línea.

También pudieron reconocer qué hace a una fuente confiable ser confiable, como que sea actual, es decir, considerar que se emitió en los últimos cinco años, que sea visible el nombre del autor y que éste al menos sea un especialista del tema, la fecha de publicación y si es posible pertenezca a un sitio reconocido por investigar el tema o alguna editorial.

Acerca de las normas APA, éstos si entendieron las reglas básicas del citado y referenciado como considerar nombre del autor y año de publicación en el caso de una cita y nombre del autor, año de publicación, título de la obra, editorial y país en caso de necesitar referenciar la información; sin embargo, tampoco pudieron añadirla al producto de clase que compartieron al grupo.

Era necesario poder practicar el uso de las fuentes confiables y las normas de citado y referenciado para que las pudieran hacer parte de su ejercicio académico que pasaría a ser parte de su ejercicio profesional.

Primero se conversó con los alumnos acerca del plagio. Se cuestionó sobre lo que sabían de esto y los alumnos comentaron que no sabían que era por lo cual fue necesario que investigaran acerca del tema y comentáramos sus opiniones y dudas. Se considera que fue uno de los temas complejos para el grupo no por lo que implica el plagio, sino por lo que se requiere para poder retomar ideas de otros autores. - *“Si maestra, es poner en tus propias palabras lo que entendiste”*. – *“Sería como parafrasear la idea y escribir tus propias ideas”*.

Al final todos concluían algo similar, expresaron lo que entendían y en eso no había problema, el problema era que les costaba aplicar lo aprendido.

En otro momento, para reforzar la clasificación de las fuentes confiables, se les formó en equipos; a cada equipo se les entregó cinco hojas de información de diversas fuentes, en las que se incluyó un artículo, un libro, información tomada de una inteligencia artificial, una nota del periódico del New York Times, y otra tomada de una página web conocida en internet sobre psicología.

Cada hoja de información se iba puntuando según unas preguntas guía previamente construidas para este propósito. Dichas preguntas fueron las siguientes: ¿la fuente

es reconocida?, ¿quién es el autor o responsable?, ¿el autor tiene experiencia o es experto en el área de la que escribe?, ¿la formación está respaldada por evidencia, citas y referencias?, ¿la información es actual?, ¿hay fecha de publicación?, ¿la información comunica un propósito claro?

Estas preguntas las iban escribiendo en equipos y por cada sí respondido se puntuaba la hoja que correspondía.

Este ejercicio ayudó a tener en cuenta los datos necesarios para identificar al momento de discriminar fuentes de información. Fue un ejercicio que reflejó que les costaba un poco poder discernir entre una fuente y otra. Tres de cinco equipos puntuaron más alto la nota periodística, el resto puntuó más alto el artículo.

La práctica de este ejercicio se reforzó a lo largo de toda la intervención, ya que fue una de las actividades que más costó a los alumnos, además el hecho de que escribir una tesis es una opción de egreso para los estudiantes, la práctica de la escritura intrínsecamente es necesaria y no sólo como requisito de titulación sino como acercamiento de los alumnos hacia la investigación.

Para pasar a la Fase 3 y seguir poniendo en práctica las normas APA específicas que se vieron en clase; se les solicitó a los alumnos un escrito acerca del pensamiento crítico. Este escrito iba guiado por preguntas sencillas para reflexionar acerca del tema, las preguntas consideradas fueron cuatro: ¿qué es el pensamiento crítico?, ¿cuáles serían las características de un pensador crítico?, ¿por qué se vuelve complejo transmitir el pensamiento crítico al alumno?, ¿qué propones para incluir el pensamiento crítico en el aula y aplicarlo en tu vida diaria?; también se les sugirió un artículo, el cual podría ser integrado a las referencias de su escrito.

Para señalar lo que se esperaba del escrito, tal como una lista de cotejo, se enlistó criterios creados en compañía de los alumnos quienes habían tenido ya claras las normas APA, pudieron sugerir sin problemas cómo debía presentarse el escrito, ya que para ellos no era complejo poder verbalizar aquello que conocían, pero sí tenían complicaciones al momento de aplicarlos a su escrito.

Esta actividad permitió que los alumnos practicasen las normas, se cuestionaran acerca del tema e introducirlo para poder trabajar con ello. Como debían también investigar cuáles eran las características de un pensador crítico, en clase, mediante

una lluvia de ideas, los alumnos pudieron distinguir pasos y habilidades dentro del pensamiento crítico y debatieron acerca del método empírico que cada uno sigue. La mayoría coincidía con que era necesario mantener una mente abierta, otros sistematizaron de alguna manera su proceso de pensamiento para volverlo crítico.

– *Todo es claro, pero ¿qué se hace primero, decidir una solución o evaluar?*

A partir del este cuestionamiento por parte de los alumnos, ya que habían esquematizado pasos a seguir en el proceso de este tipo de pensamiento, unos contemplaron que es necesario, primero, identificar una situación, todos concluyeron que las situaciones problemáticas podrían dar pauta para poner en práctica un pensamiento crítico, segundo ordenar la información, analizar las ideas, predecir, comunicar, decidir y evaluar. Para reflexionar los sistemas que ellos mismos estaban considerando en su proceso de pensamiento, se les solicitó que gráficamente plasmaran el proceso personal de su pensamiento crítico, ya que reflexionando de forma grupal, la dificultad de poder transmitir en el alumno el pensamiento crítico que tanto es exigido, había que reconocer que el pensamiento es divergente y el proceso invisible. No podemos visualizar todo el proceso que a alguien le está tomando para poder producir ideas y pensamientos críticos. Así, los alumnos pudieron traer a un plano tangible, de alguna manera su proceso de pensamiento para analizar situaciones de forma crítica.

Todos los alumnos hicieron un círculo para que pudieran visualizar el trabajo de sus compañeros y compartir los procesos que cada uno sigue. Pudo ser visible cómo el pensamiento sigue pasos distintos, pero la meta es la misma, los pasos en esencia eran los mismos, lo que cambiaba era la combinación que elegían.

Dentro de estos procesos fue necesario indicar a los alumnos que para que cada proceso siguiera su curso debían ser observadores también, ya que todos los pasos que ellos eligieron requerían un cierto grado de pericia en lo que podían observar para posteriormente analizar. Así como en la psicología es necesario poder atender a todos los estímulos presentes para poder analizar la situación, ellos como psicólogos educativos debían visualizar e interpretar a otros.

La siguiente actividad de la fase consistió en reunir a los alumnos en un círculo y dentro de este, dos alumnos debían sentarse de frente y mirarse por cinco minutos,

debían mirar al compañero completamente, sus gestos, expresiones, movimientos, todo lo necesario para poder interpretar a la persona frente a él.

Con esta actividad no se esperaba que ellos hicieran una gran interpretación, sólo se debían reflexionar sobre la necesidad de observar y no sólo mirar para poder descubrir indicios y crear hipótesis; elementos necesarios para argumentar sobre el sentir de su compañero.

Cada uno pasó junto a una pareja, al principio se mostraron temerosos, pero después fue para ellos una actividad graciosa al tener que mirar a su compañero, unos reían y una de las alumnas expresó entre risitas burlonas: *-No sé por qué, pero quiero llorar.* Posiblemente la actividad movió algo en ella, pero no pasó a mayores, la alumna no volvió a comentar incomodidad y pudo seguir con la actividad.

Una de ellas pudo atreverse a crear hipótesis que explicaban el estado de su compañera: *-Ella es mi amiga y la conozco, por lo que la actividad no fue incómoda, ella comenzó a reír, por lo que reí también, posiblemente ella se apenó porque a ella no le gusta que la miren, es algo tímida, pero también noté que estuvo cómoda porque la actividad fue conmigo y no conocemos, no sé cómo habría sido si la actividad la hubiéramos hecho con otras personas.*

La actividad concluyó con la indicación de que a partir de ese momento se crearía un diario de campo por clase, en donde pudieran relatar los hechos que percibieron y la interpretación que surgió a partir de lo vivido en la clase para seguir practicando el ejercicio de observación.

Se les explicó los elementos del diario de campo como lo básico que es fecha, lugar, hechos e interpretación o comentario; para agregar un comentario acerca de lo que el alumno sabía del tema antes de clase y lo que aprendió.

Esta actividad fue tediosa para los alumnos porque implicaba tener que escribir, aunque la mayoría cumplió con los diarios de campo de cada clase.

Para introducir a la creatividad que era uno de los contenidos en esta fase, se implementó un reto para los alumnos, cada uno debía intentar que un huevo de verdad se sostuviera por sí mismo sobre una superficie plana, en este caso, el escritorio docente. Cabe recalcar que el escritorio era de madera, por lo cual tenía algunas abolladuras en su superficie.

Todos los alumnos participaron expectantes y estaban a la espera de que alguno rompiera el huevo. Todos intentaron sostenerlo, pero de los 19 alumnos que participaron, sólo cinco de ellos lo lograron.

La primera alumna en lograrlo pudo darse cuenta de las abolladuras de la mesa, por lo que ella pensó en dejarlo sostenido con ayuda de ella: *-Al principio pensé que lo que nos pedía era imposible, pero después noté que en la mesa había unos hoyitos y los usé para poder dejar el huevito sostenido en ellos y me di cuenta que sí se podía.*

Los demás se preguntaban cómo lo había logrado su compañera y trataron de replicarlo: *- Yo vi que ella lo logró y me di cuenta que lo hizo por los hoyitos de la mesa, así que intenté hacer lo mismo, con mi mano busqué uno y traté de sostener el huevo.*

Todos los demás siguieron la misma estrategia, algunos pocos lo lograron y la gran mayoría no pudo.

Después de que todos los alumnos participaran, se les mostró otro método a los alumnos, romper el huevo para que sostuviera con la superficie plana creada en el huevo, se estrelló el huevo sobre la mesa, lo que ocasionó que esa parte del huevo se quedara plana y se pudo sostener sin ayuda de nada más.

Los alumnos estuvieron muy sorprendidos de lo que sucedió, otros incluso se asustaron por el sonido del huevo impactando en la mesa, se veían expectantes y un poco confusos. Dos alumnos respondieron: *-Yo lo pensé, pero no quise hacer eso. A lo que se les cuestionó la razón. Respondieron: - Bueno, sí lo pensé, pero no quise romper el huevo porque temía ensuciarme.* Otro dijo: *-Lo pensé, pero creí que eso no se podía hacer.* Por lo que se les repitió que las indicaciones sólo habían sido hacer que el huevo se sostuviera por sí mismo sobre la mesa. Ellos podían crear las soluciones que quisieran, sin embargo, esto sirvió como reflexión de los límites que muchas veces se ponen a la creatividad por pensar que algo no se puede hacer.

Se dialogó con los alumnos sobre las veces que se han restringido de aplicar una idea nueva porque se hace o que no está permitido.

La siguiente actividad que se marcó en esta fase fue una exposición en la que debían aplicar lo aprendido con anterioridad durante el curso. Se pidió que en equipos se investigaran los temas asignados y crearan una presentación para poder entender el tema a consideración de los participantes, además de formular por lo menos dos preguntas reflexivas para el grupo.

La exposición permitió que los alumnos investigaran por su cuenta, estudiaran el tema y pudieran verbalizar lo aprendido, considerando que debían integrar a su presentación las citas utilizadas y las referencias necesarias.

Los equipos formados fueron cinco y los temas que se asignaron fueron: Metacognición, procesos de pensamiento básicos, procesos de pensamiento superiores, procesamiento de la información y Aseveraciones y argumentos, éste último tema serviría de partida para la siguiente actividad de la fase. Cada tema requería que investigaran de qué se trataba, cómo desarrollaba y algunos fundamentos necesarios para comprenderlo. También se seleccionaron pensando en algunos contenidos que la materia exigía ser vistos.

Todos los equipos presentaron como apoyo de exposición una presentación en diapositivas, las cuales se fueron mejorando con asesorías en las clases, ya que se les dio tiempo a los alumnos durante la clase de avanzar con esta actividad y poder monitorear cómo se preparaba cada equipo. La mayoría trabajó dentro del aula, pocos de ellos optaban por tomar acuerdos y trabajar de forma virtual después de clase. No se intervino en ninguna forma de trabajo por la que optaron.

Esta fue la primera vez que el grupo trabajaba con integrantes de equipo que no hubieran escogido ellos. Algunos comentaron que no les gusta trabajar de esa manera, pero que se sorprendieron del resultado porque no se habían dado la oportunidad de trabajar con otros compañeros.

Durante las exposiciones, las diapositivas que se presentaron tenían sólo la información necesaria, en comparación del semestre pasado durante el diagnóstico, todos se veían más seguros de presentar sus exposiciones porque habían tenido asesorías, aunque fue difícil lograr que pudieran integrar las citas y referencias, tres de cinco equipos las utilizó adecuadamente.

Aunque algunos leyeron su material de apoyo, también iban explicando su punto de vista, así que no se vio completamente comprometido en este punto su desempeño. Una de las primeras alumnas que estuvo exponiendo el tema de metacognición, pudo unir el tema que investigó con lo que ya se había hablado en clase y relacionó esta información con los productos que se pedían por cada investigación para repasar y resaltar información relevante con la que cada alumno pudiera participar en clase. *-Esto es como la maestra decía, la metacognición es cuando pensamos en cómo pensamos y cómo aprendemos, por eso una de las estrategias que nos hizo seguir era organizar la información como quisiéramos porque a mí me gusta más hacer un mapa mental que sólo un resumen.*

Para culminar la tercera fase se optó por desarrollar un debate. Partiendo de la observación, estar atento en todo momento al contexto en que nos desarrollamos se les indicó a los alumnos que eligieran problemáticas sociales que les interesara debatir para poder practicar fundamentos, argumentos y formular hipótesis para discutir en equipos.

Para tal actividad se dividió en dos equipos al grupo y éstos se encargaron de elegir tema y debatirlo en plenaria, mientras los integrantes del equipo contrario tomaban notas para seguir practicando la observación.

Los alumnos optaron por debatir temas que les interesaban mucho, ya que era éstos habían sido comentados en otro momento durante las clases. Se debatió sobre feminismo, específicamente las posturas sobre incluir en la marcha feminista a mujeres transgénero, ya que uno de los argumentos más utilizados por éstos refiere al objetivo distinto que persigue la comunidad, las mujeres transgéneros, en palabras de ellos alumnos necesitan su propia marcha, considerando que son violentadas por motivos distintos por los que se violenta a una mujer biológica.

El tema del otro equipo fue el aborto, específicamente en la decisión que se toma por parte de la mujer al abortar sin considerar la perspectiva del hombre en esa decisión. Uno de los argumentos que retomaron remite a la decisión suprema de la mujer siendo ésta quien gestará con su propio cuerpo.

A partir de los argumentos que presentaron los alumnos que debatían, los alumnos observadores tuvieron también que identificar qué tipo de argumento estaban

empleando sus compañeros, esto para poder dirigir el ejercicio en dos vertientes, que los alumnos debatientes pudieran formular argumentos después de una investigación del tema que les interesó y que pudieran trazar su discurso a través del pensamiento crítico y la creatividad.

Una de las cuestiones a retomar de este ejercicio fue el conflicto que ambas problemáticas sociales causaban en los alumnos.

Una alumna externó: - *A mi parecer, el otro equipo no debería estar hablando de feminismo si en él hay integrantes hombre y ellos no deberían tener derecho a opinar.*

Aunque radical, su opinión me pareció interesante como pauta de otro debate, sin embargo, al invitar a la alumna a debatir sobre ese asunto, se retractó de externarlo de nuevo, por lo que permitió reflexionar la necesidad de basar los argumentos no sólo en un sentir, sino la importancia de poder formularlos sólidamente para poder ser escuchados y considerar esas aseveraciones como verdaderas.

En la cuarta fase reunimos las habilidades desarrolladas para aplicar una técnica conocida como los Seis sombreros de pensar, la cual es una herramienta desarrollada por Edward de Bono para facilitar la exploración de diferentes perspectivas en la toma de decisiones y el pensamiento creativo. Cada sombrero representa un enfoque o modo de pensar:

Sombrero Blanco (Hechos): Se centra en la información disponible y los hechos objetivos.

Sombrero Rojo (Emociones): Representa las emociones, intuiciones y sentimientos.

Sombrero Negro (Crítico): Se enfoca en la crítica y la evaluación, identificando riesgos y puntos débiles.

Sombrero Amarillo (Positivo): Destaca las oportunidades, beneficios y aspectos positivos de una idea.

Sombrero Verde (Creativo): Aborda la generación de ideas nuevas, la creatividad y las posibilidades.

Sombrero Azul (Control): Se encarga de dirigir el proceso de pensamiento, organizando y facilitando la discusión.

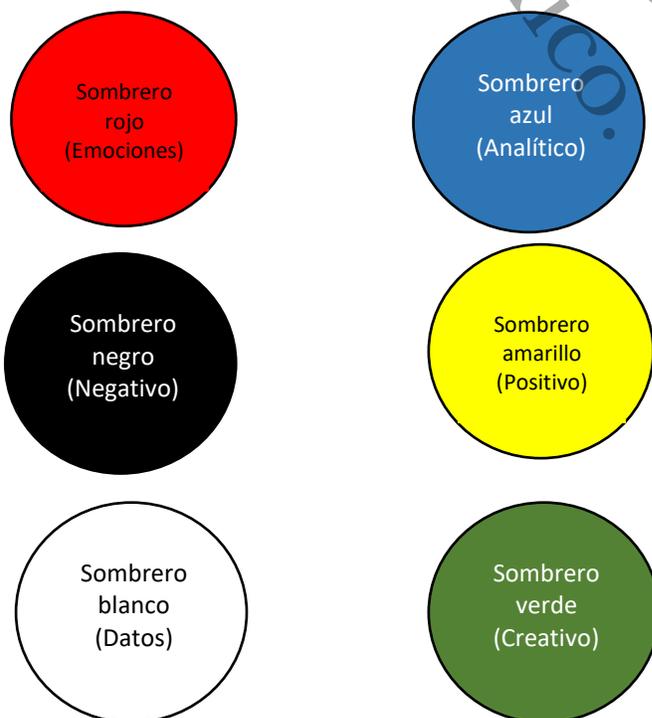
Para esta actividad se pidió a los alumnos que en clase pudieran llevar los materiales necesarios para poder crear un sombrero con el material que tuvieran a la mano para construirlo en equipos, los alumnos iban a investigar en qué consistía la técnica y cuál era la perspectiva del sombrero que les había tocado por equipo, formándose así un total de seis equipos que analizó la misma situación, pero desde la perspectiva de su sombrero de pensamiento.

El hecho de que los alumnos pudieran crear su sombrero pudo seguir con la dinámica creativa y se pudieron relajar antes de comenzar a conocer la técnica. Se les compartió un libro donde venía toda la técnica descrita, pero también se les compartió videos y uno de los alumnos se ofreció a exponer la técnica al grupo, ya que, por algunas faltas, quería poder subir su calificación. Esto se le permitió ya que fue iniciativa del alumno y permitía aclarar la técnica antes de aplicarla.

Las situaciones planteadas se dirigieron a experiencias que les pudieran ser familiares para los alumnos y que pretendían dilemas como estudiantes.

Figura 2

Situación X



Con esta técnica, los alumnos se formaron en equipos y pudieron analizar la perspectiva que les correspondía, a fin de que compartieran con los demás una solución del problema de acuerdo con el tipo de pensamiento que desarrollaron.

Las perspectivas iban cambiando en cada situación para tener más acercamiento grupal con la técnica desde distintas miradas.

Al final fue necesario evaluar todas las perspectivas y tomar una decisión respecto a la situación presentada.

Para última fase de la implementación se consideró poder organizar en conjunto la conferencia que cerraría el programa trabajado a lo largo del semestre, también se trabajó en equipos, esta vez, escogidos por ellos mismos y se pusieron de acuerdo en diversas clases, sin embargo, se nota aún un grado de indecisión y dificultad comunicando las ideas a sus propios compañeros, hubo un debate para discutir hacia quién debería ser dirigida la conferencia. Se les había sugerido que fuera hacia sus compañeros en la universidad como estaba previsto en el plan de acción de este programa, pero los alumnos sugirieron poder dirigirse a alumnos de primaria.

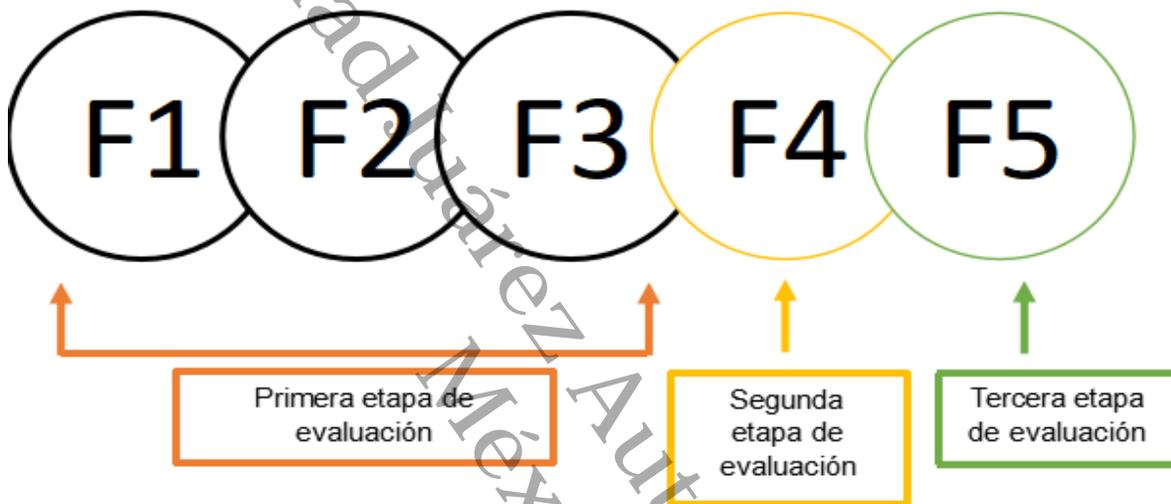
El hecho de que la conferencia fuera dirigida a alumnos menores de edad y que pertenecieran a la misma dependencia, implicaba gestionar los documentos necesarios para poder tener apoyo de la directora del plantel y que los alumnos de primaria pudieran asistir, de cualquier forma se hizo la gestión junto a los alumnos de psicología, se permitió el evento y el apoyo y por parte de la directora se pidió específicamente los temas que requería para su población, en este caso: peligros que se esconden en las redes sociales y cómo navegar seguro, la tecnología: usos adecuados y valores, una fortaleza de convivencia.

Este ejercicio se reforzó en clase con la planificación de la conferencia. Este fue el punto crítico del programa porque los alumnos habían respondido bien a cada actividad que se desarrolló junto a ellos, pero aunque el grupo fue quien sugirió que la conferencia se dirigiera a un público menor, presentarse frente a otro público les causó inseguridad, por lo tanto, comenzó a haber resistencias

## CAPÍTULO V- EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### 5.1 Descripción de la evaluación

Figura 3



El proceso que se considera para evaluar las fases del programa se muestra en la Figura 2 aunque tal y como se ve en la forma, todas las fases se involucran unas a otras. La figura describe el proceso que se siguió para la evaluación plasmando de forma gráfica los tiempos en que se requirieron los instrumentos de evaluación.

Las Fases 1, 2 y 3 son el primer paso para integrar y tomar en cuenta las habilidades que se podrán potencializar a lo largo del programa, estas fases son introductorias a las nociones del programa a través de contenidos que se relacionan con la autogestión de conocimiento.

Durante la Fase 1 se comunicó a los alumnos los resultados que se obtuvieron en la etapa diagnóstica de la investigación para llegar a comprender las habilidades que se podrían potencializar en el transcurso de este programa. Fue necesario presentar la propuesta a los alumnos para compartir la dirección que se considera

en el Plan de Acción y lo que se espera que logren, además de las posibles ventajas de convertirse en un alumno autogestor de conocimiento.

En esta primera fase el contenido que la rige es la Metacognición, siendo puesta sobre la mesa como concepto que nutre el desarrollo de las habilidades de autogestión de conocimiento, desprendiéndose del supuesto del investigador de que, *si el proceso de aprendizaje se vuelve consciente para el alumno, esta comprensión le permitirá interiorizar el aprendizaje*. Por lo tanto, se integró esta noción a los productos de clase que aportaran a sus hábitos de estudio para que el alumno pueda señalar como procesa la información. Estas evidencias consisten en productos que surgen de cada investigación previa a la clase y que pueden variar de acuerdo al recurso que mejor le parezca al estudiante; a partir de este producto, el alumno socializa además de lo que investigó, las razones por las que eligió un cuadro sinóptico, un mapa mental, un resumen, por mencionar algunos ejemplos; de esta forma se da la oportunidad al alumno de pensar sobre su manera de distribuir la información y el proceso que lo llevó a éste, durante la clase, se socializa ese contenido reforzando las habilidades investigativas, incentivando la participación de los alumnos a través de una lluvia de ideas construyendo a la vez, nociones propias del grupo acerca de los contenidos.

En la Fase 2 se requería que los alumnos pudieran tener claro qué es una fuente de información confiable y los sitios en los que pueden obtenerla con el fin de que sean utilizadas en cada clase para realizar investigaciones previas a éstas. En esta fase, se construyó en grupo a partir de las investigaciones de los alumnos una lista de buscadores virtuales a los cuales acudir por información confiable, para ello se analizaron los criterios que caracterizan una fuente confiable, desprendiéndose de la investigación de cada alumno. Con este material, se les proporcionó preguntas guía con dichas características e información proveniente de varios sitios, la cual debía ser analizada en pequeños equipos con ayuda de las preguntas para determinar el nivel de confiabilidad de la información y las razones por las que la información era confiable o no.

Cabe mencionar que, aunque estas primeras etapas quedan concluidas, no llegan a su fin, sino que se integran a las siguientes acciones del plan.

La Fase 3 se centrará en desarrollar habilidades de pensamiento considerando la observación y la creatividad como aspectos integrados en el pensamiento crítico, por lo que esta fase concluye la primera etapa necesariamente evaluada, ya que incluye las habilidades de las fases anteriores para poder llevar a cabo sin mayores dificultades una exposición en el aula por equipos y un debate grupal.

Como primera evidencia e introducción a los contenidos de la fase, los alumnos investigaron qué es el pensamiento crítico y cómo llegar a ser un pensador crítico para que en el aula se pudiera socializar y analizar, a partir de ello, una primera actividad fue plasmar en un organizador gráfico cómo es el proceso que cada alumno sigue para aplicar el pensamiento crítico; en otro momento, se proporcionó a los alumnos, un artículo de Mackay et. al (2018) de apoyo para realizar una reflexión escrita de dos cuartillas guiada por las siguientes cuestiones:

1. Describe qué es y cómo se aplica el pensamiento crítico desde una discusión entre los autores leídos.
2. ¿Cuáles serían las características de un pensador crítico?
3. ¿Por qué se considera complejo transmitir el pensamiento crítico al alumno?
4. ¿Qué propones para incluir el pensamiento crítico en el aula y aplicarlo en tu vida diaria?

Para evaluar este escrito, los alumnos construyeron una lista de cotejo con la indicación de que debía ser considerado el tema de las fuentes confiables y la investigación que ellos hicieron sobre las normas APA de citado, referencia y formato incluido en el primer tema para realizar sus escritos.

Las consideraciones fueron en función del formato, el contenido del escrito y citas y referencias.

### **Formato**

- Integra título.
- Presentación en formato APA (Arial 12, Interlineado 1.5, márgenes 2.54).

Para el compañero que entrega su tarea a mano, que sea legible, que respete un margen de la hoja.

- Incluye datos personales.
- Redactó las dos cuartillas acordadas.
- Correcta ortografía.

### **Contenido**

- Coherencia en la redacción (el texto sigue un sentido y las ideas se interrelacionan).
- Es fácilmente interpretable (las ideas que quiso transmitir son claras y entendibles para el lector).
- Las preguntas propuestas se resuelven en el escrito.

### **Citas y referencias**

- Incluye por lo menos 3 citas de autor.
- Incluye por lo menos la referencia del artículo sugerido.

Esta lista de cotejo fue usada por los alumnos en una coevaluación, cada alumno con su lista de cotejo evaluó a un compañero y al final de ésta escribió un comentario a modo de sugerencia para mejorar el escrito, antes de socializar los resultados del escrito, será integrada la evaluación del docente y las sugerencias de este, para poder concluir la actividad considerando todas las perspectivas participantes.

El siguiente contenido es la Observación, la cual se pondrá en práctica en una dinámica grupal, pero lo que nos compete a la evaluación, a partir de este contenido, los alumnos comenzarán escribiendo un Diario de Campo en el que plasmen las secuencias de las clases. Este instrumento será esencial para la evaluación del programa mismo en conjunto con otros instrumentos que permitan registrar los logros del programa.

Las actividades posteriores para ser evaluados son una exposición en equipos y un debate grupal, para cada estrategia es requerido una rúbrica que integre lo que se espera que el alumno aplique en su práctica. Para ambos ejercicios el alumno va a

colaborar con sus compañeros, deben aplicar sus habilidades investigativas, su pensamiento crítico para determinar qué información mostrar y qué argumentos expresar y cómo comunicarlos, integrar a ello su creatividad y la necesidad de ser observadores para entender el entorno y determinar sus recursos.

Se considera la rúbrica de Taoronte et. al (2016) para exposiciones orales y la rúbrica de debate de Amengual & Castellanos (2014) a las cuales serán necesario agregar criterios de los contenidos del programa trabajados con el grupo.

La Fase 4 tiene el objetivo de Aplicar métodos de resolución de problemas para poder tomar decisiones, por lo que se espera que el alumno reconozca técnicas de solución de problemas y las pueda aplicar a situaciones hipotéticas dentro del aula, por ello es factible que se implemente una lista de cotejo que integre los pasos que sugiere el método para llegar a un resultado e incentivar al análisis por parte de los alumnos, es indispensable recordar que en esta actividad también se deben apoyar de las habilidades de investigación, de pensamiento crítico, observación, creatividad, se debe saber comunicar e interpretar el método y la solución, los recursos, y colaborar en grupo para decidir.

También es necesario precisar que, si bien los alumnos se encargarán de indagar diversos métodos, el docente contempla uno en particular que será el principal para ilustrar los pasos a seguir porque contempla aristas diversas del problema. El método que se tiene previsto aplicar es “Seis sombreros de pensar” de Edward Bono y las situaciones problemáticas serán sugeridas en colaboración con el grupo, es necesario integrarlos para presentar diversos problemas y ejemplificar cómo podrían ser resueltos.

La última fase integrará las habilidades desarrolladas durante el programa para ponerlas en práctica mediante la técnica de Conferencia, la cual fue retomada de Celestin Freinet, la cual fue aplicada en educación básica con el propósito de que el alumno pueda compartir su conocimiento con otros, en este caso, los alumnos de nivel licenciatura se encargarán de la organización y participación en las ponencias que se integren a la Conferencia, esta será una situación detonada por el docente en que los alumnos puedan aplicar lo aprendido y serán evaluados por una rúbrica grupal e individual que integre todo el programa aplicado.

Como parte de la evaluación sumativa, se les compartió a los alumnos un link en Google forms con algunas preguntas para que pudieran compartir su experiencia en el programa, el cual consta de siete preguntas que van dirigidas a explorar la experiencia del alumno, valorando su opinión sobre lo trabajado y su opinión sobre el interventor como docente.

## **5.2 Instrumentos de evaluación durante la propuesta**

Por la naturaleza de este programa se consideró a la Evaluación formativa como método requerido para valorar los avances que los alumnos tienen al desarrollar las habilidades esperadas durante el curso. Al respecto Mendiola & González (2020) citan a Black y Wiliam (1998) y describen a la evaluación formativa como aquella que “abarca todas aquellas actividades realizadas por los profesores, y/o por sus estudiantes, que proporciona información que puede ser usada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que ellos están comprometidos” (p.66).

Para ello, es necesario que los instrumentos empleados puedan recopilar datos para detectar posibilidades de mejorar y preparar al alumnado para la estrategia final; situación detonada por el docente, en la que se espera que puedan aplicar las habilidades adquiridas.

La primer gran etapa de evaluación se encuentra en la Fase 3, en la que se engloban las habilidades previas para desarrollar una exposición en equipos y un debate grupal. La exposición integra la habilidad de comunicación, pero también habilidades de investigación y discriminación de la información se tendrán que aplicar las normas APA de citado y de referencia que se integrarán al material de apoyo del equipo. La segunda estrategia, además de reforzar las que se consideran para la exposición, integra los contenidos de Aseveración y Argumentación, necesaria para su participación.

Por lo que se opta por una rúbrica de evaluación para cada caso.

El puntaje máximo por obtener en esta rúbrica es de 36 puntos por equipo, el mínimo es de 9. Es destacable aclarar que esta rúbrica se usará para evaluar al equipo expositor y a la par será entregada una de estas a los demás equipos para una coevaluación.

La Rúbrica siguiente es destinada para la evaluación de un debate grupal, esta rúbrica evaluará a los alumnos de manera individual.

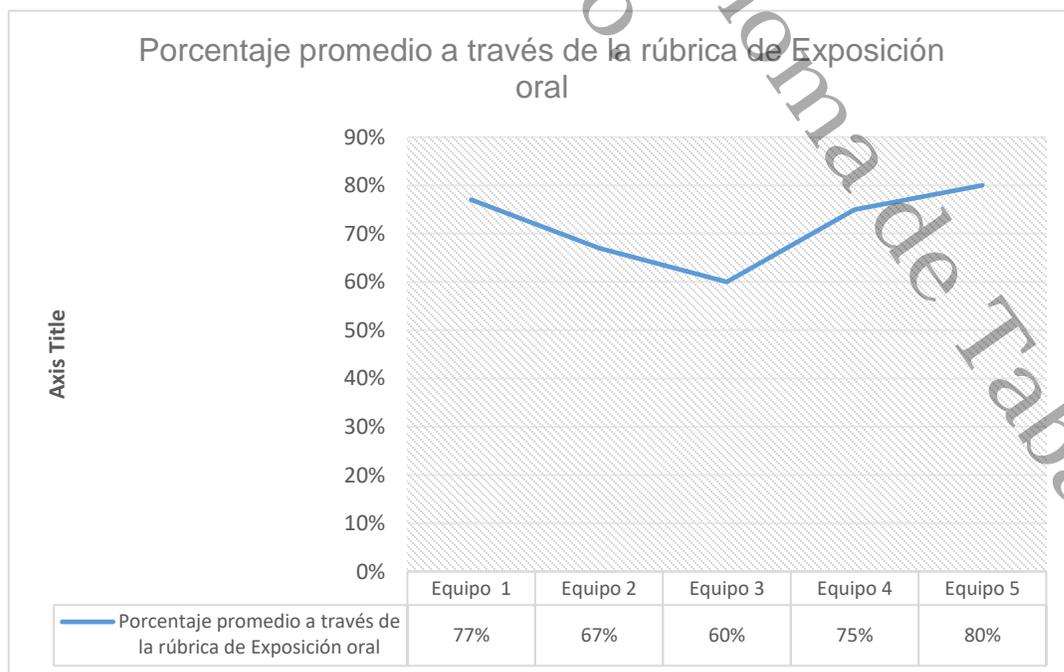
En la Fase 4 se desarrollará un análisis de problemas, para lo cual se requiere comprender Métodos de Solución de Problemas, para la aplicación de uno de los métodos “Seis sombreros de pensar”, se considera una lista de cotejo que guíe los cumplimientos de la actividad. Este instrumento se aplicará para evaluar a los alumnos por equipo.

Para la Fase 5 del programa, se optó por implementar un Panel de Discusión que se presentará en el auditorio de la institución, para lo cual se requiere de una escala valorativa que integre las habilidades desarrolladas durante el curso, aunque este recurso se limita a indicadores precisos, se nutre con las observaciones del desarrollo de todo el proceso de la estrategia.

La escala valorativa contempla la evaluación de los alumnos de forma individual a excepción del moderador, quien será elegido por el grupo.

### 5.3 Informe de evaluación

**Gráfica 9. Resultados de rúbrica de exposición oral.** Vea anexo 4.



La exposición oral se retoma como estrategia para integrar los elementos trabajados durante la primera y segunda fase de Implementación realizada. Cabe mencionar que los equipos fueron organizados al azar sin oportunidad que los alumnos eligieran su equipo, puesto que no habían trabajado antes de tal manera. Se obtuvieron diferentes porcentajes de evaluación, proporcionando una visión variada sobre el desempeño de cada grupo.

El Equipo tuvo un rendimiento destacado con un porcentaje del 77%. Su presentación fue efectiva, demostrando un buen dominio del tema, una comunicación clara y una capacidad para mantener la atención del público. Sus puntos débiles fue la coordinación entre participantes, ya que no les fue complejo poder agregar aportaciones a las participaciones entre compañeros.

Aunque el equipo 2 obtuvo un porcentaje inferior al primer equipo, el 67% aún indica un rendimiento sólido. Puede ser que hayan tenido algunas áreas de mejora, como la organización de la presentación o la claridad en la expresión de ideas. Sin embargo, han demostrado comprensión del tema y habilidades de presentación satisfactorias. Una de las cuestiones a considerar es que el equipo podría mejorar su uso en cuanto citas y referencias hechas en su material de apoyo.

El tercer equipo obtuvo un porcentaje del 60%. Hubo dificultades en la estructuración de la información, en la expresión oral y en la conexión con el público. El material de apoyo no fue depurado, hubo mucha información en las diapositivas, lo que les hizo ser tentados a leer la mayor parte de la exposición, aunque fueron de los pocos alumnos que trataron de consolidar su exposición por sí mismos sin requerir mucha intervención del docente.

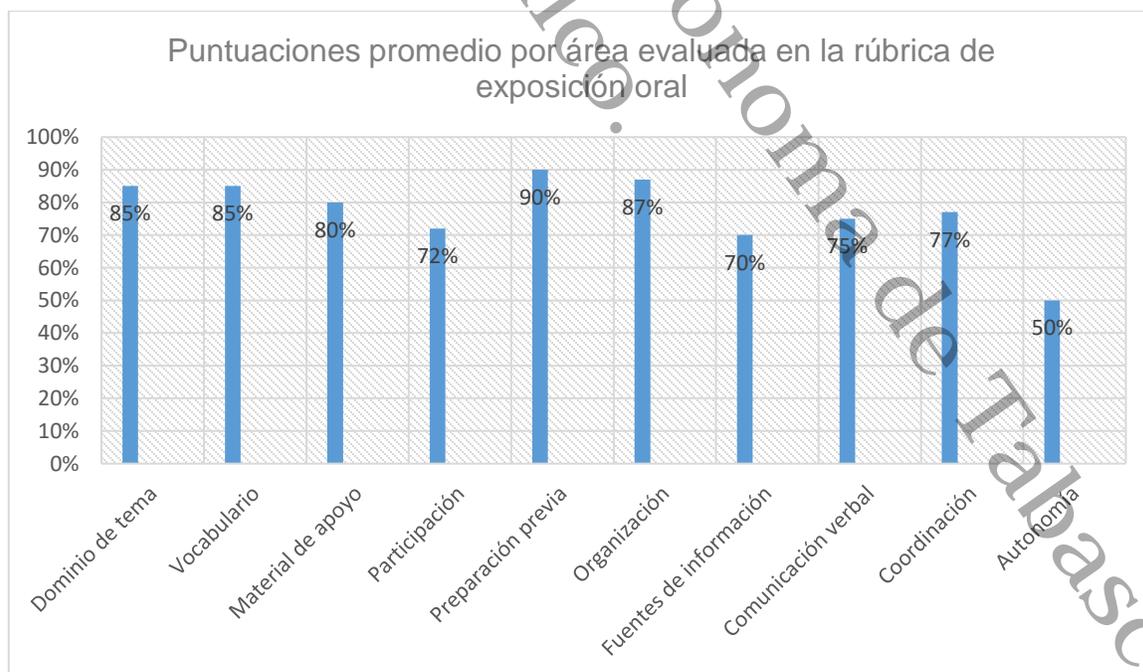
En el equipo 4 se notó un rendimiento sólido, con un porcentaje del 75%. Aunque no alcanzaron el puntaje más alto, su desempeño sugiere que hicieron una presentación efectiva y bien recibida. Destacaron en ciertos aspectos, como la calidad del contenido, la participación del público o la capacidad para abordar preguntas y comentarios. Un aspecto a destacar es que fue el equipo que a partir de la rúbrica obtuvieron la puntuación más alta en el apartado de Fuentes de información, pudieron integrar las citas necesarias y las referencias utilizadas para

crear el material, además las fuentes de consulta en su mayoría se caracterizaban por ser artículos científicos.

El último equipo lidera en términos de porcentaje, con un 80%. El equipo destacó en múltiples áreas, como la profundidad del contenido, la presentación visual, la participación activa del público o la originalidad en la presentación. Fue un equipo que se involucró con el tema y buscó diversas fuentes, además hubo un acercamiento para incluso ser sugeridas más fuentes que les sirviera para entender el tema. Este equipo tuvo un buen desempeño y su exposición pudo introducir adecuadamente al tema con el que se trabajaría posteriormente, ya que se trataba de argumentos y aseveraciones para poder realizar un debate con el grupo.

En general, la variabilidad en los porcentajes sugiere que hubo diferencias significativas en el desempeño de cada equipo. Estos resultados pueden ser una base valiosa para el aprendizaje y el crecimiento para establecer metas para mejorar en futuras presentaciones y que esta estrategia les permita ejecutar la autogestión de conocimiento.

**Gráfica 10. Puntuaciones promedio por área evaluada en la exposición oral.**



Los resultados promedio indican un desempeño general sólido en la exposición oral de los equipos. Aspectos destacados incluyen un buen dominio del tema y vocabulario, una preparación previa destacada y una organización efectiva, estos últimos fueron porcentajes notables gracias a que a los alumnos se les brindó espacio para poder trabajar en el aula y no cargar el trabajo de equipos fuera de ésta, donde se suscitan según sus discursos dificultades para que atiendan de forma equitativa a las instrucciones de la actividad. Sin embargo, áreas potenciales de mejora se observan en la participación (72%), la calidad de las fuentes de información (70%) y coordinación durante la presentación (77%). Ver anexo 4 para más especificaciones.

La autogestión del conocimiento implica que los equipos sean capaces de evaluar críticamente su propio desempeño, identificar fortalezas y debilidades, y tomar medidas para mejorar de manera continua, ya que la rúbrica se realizó de forma coevolutiva y los puntajes son el promedio de todas las evaluaciones realizadas.

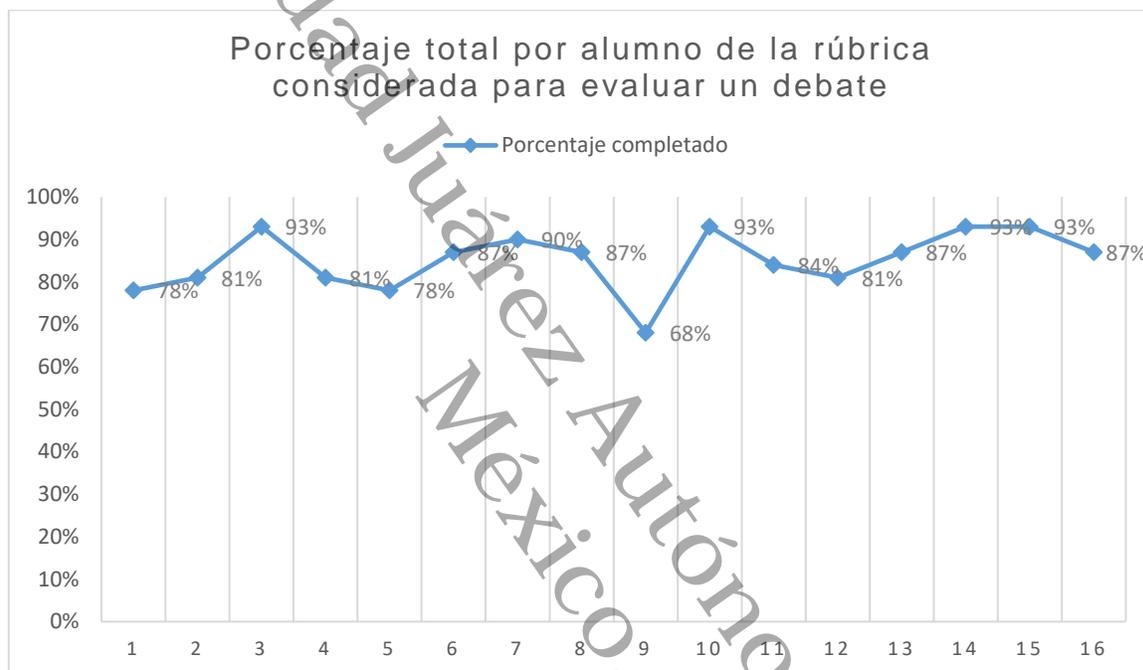
En este contexto, los equipos pueden utilizar los resultados de la exposición oral como una herramienta de retroalimentación valiosa para guiar su propio proceso de aprendizaje y desarrollo, puesto que también se hicieron comentarios equipos a equipos para sugerir mejoras.

Los puntos fuertes identificados, como el dominio del tema, el vocabulario y la preparación previa, pueden ser reconocidos y aprovechados como activos valiosos en el proceso de autogestión del conocimiento. Por otro lado, las áreas de mejora, como la participación, la calidad de las fuentes de información y la coordinación, se convierten en oportunidades específicas para el crecimiento y la mejora continua. Como se muestra en los resultados de esta rúbrica, a los alumnos les sigue costando integrar fuentes de información confiable, pero al menos se integró un artículo como fuente en las exposiciones de los equipos, al igual que las citas. Sólo dos equipos pudieron completar satisfactoriamente los rubros de fuentes confiables. En última instancia, la autogestión del conocimiento implica que los equipos sean proactivos en su desarrollo, utilizando la retroalimentación y los resultados de evaluaciones como herramientas para ajustar sus enfoques, identificar metas de

mejora y trabajar en conjunto para fortalecer sus habilidades de presentación oral y comunicación.

Otra estrategia evaluativa fue el debate, en el cual los alumnos podrían participar aportando desde el pensamiento crítico y creativo, argumentos que les sean útiles para sostener una postura. Los resultados se muestran a continuación.

**Gráfica 11. Porcentaje total por alumno evaluado durante el debate.**



El debate fue una estrategia para evaluar el discurso verbal de los alumnos y la habilidad de integrar argumentos a éste para poder desarrollar opiniones acerca de un tema que les llamó la atención, el cual fue necesario que ellos investigaran, se documentara y consideraran una opinión.

La mayoría de los alumnos pudieron este ejercicio calificar con un promedio de 85 %, más de 50 % de los alumnos lograron calificaciones considerables dentro de los criterios del debate (véase anexo 5).

Aunque ninguno de los alumnos pudo completar en un 100% la evaluación de la rúbrica de debate, 4 del total de alumnos considerados, pudieron lograr un 93% de los criterios totales del debate, uno sólo en un 90% y 4 más lograron obtener un

87% de criterios completados. Los alumnos pudieron plasmar mejor su rendimiento en un debate, quizá por ser una estructura menos rígida que la de una exposición. La preparación fue indispensable para la mayoría de ellos: *- Como no sabía mucho del tema, personalmente me encargué de analizar e investigar más sobre dicho tema y lo hice más que nada viendo videos y algunos que otros artículos de Scielo y otras páginas. Sujeto 9*

Pudieron incluso sentirse satisfechos después de tener tiempo de analizar por sí mismos resituación que ellos mismos en equipo plantearon: *-[...] me siento satisfecha con mi preparación porque siempre le dedico el tiempo necesario para saber algo, además, a veces se me dificulta entender un tema y necesito varios días para analizarlo, pero si me siento satisfecha porque logre entender el tema y así sacar mis argumentos. Sujeto 5*

Aun cuando varios de los alumnos reconocieron su esfuerzo, a modo de retroalimentación hacia su propia participación, pudieron comentar que les hubiera gustado poder prepararse mejor y lograr un mayor desempeño, lo cual es parte de la práctica crítica que a los alumnos se les permitió durante todo el curso.

*-Realmente siento que pude dar más de mí que pude buscar más argumentos y lograr enseñar algo, pero el tiempo no me ayudó. Sujeto 2*

*- no me siento satisfecho porque faltó más estructura a los argumentos que di. Sujeto 3*

Poder identificar las faltas también se considera parte del pensamiento crítico que los alumnos pudieron generar en cada actividad.

Considerando también éstos últimos comentarios acerca del debate, de alguna forma también es un avance, ya que los comentarios de retroalimentación que se distinguieron en la actividad de exposiciones estuvieron ligadas al desempeño en general sin puntualizar lo que se requiere mejorar:

*-Lo hicieron muy bien. Sujeto 1*

*-No tuve dudas. Sujeto 10*

O cuando querían comentar de forma negativa comentaban:

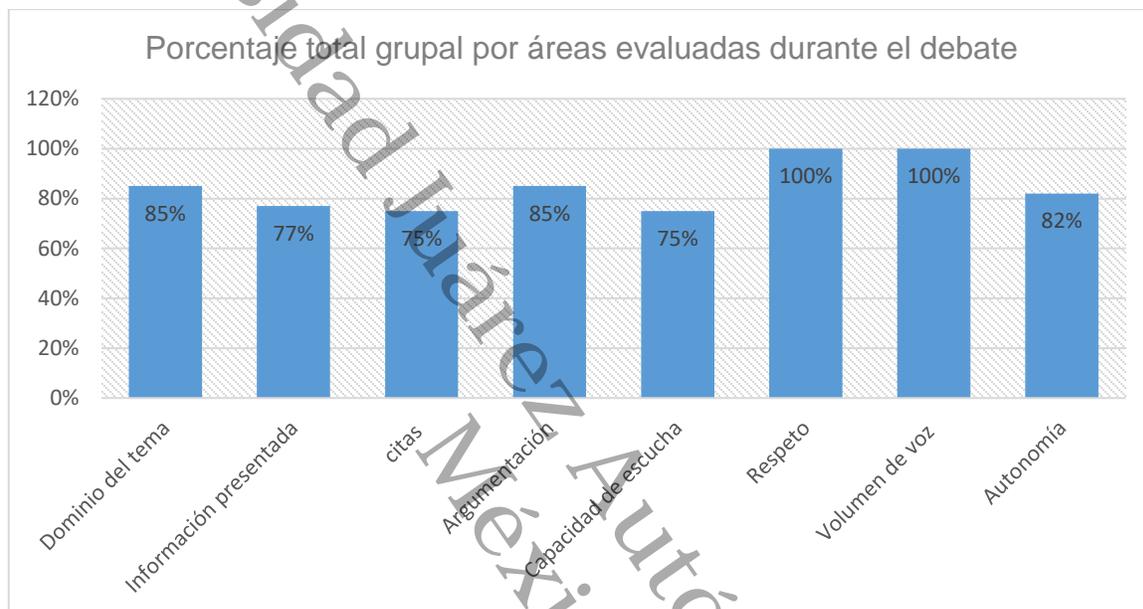
*-No me quedó claro. Sujeto 4*

*-Las diapositivas no estaban bien. Sujeto 12*

De alguna manera, su forma de expresarse explicitó algunas opiniones más construidas.

A continuación, se presentan los resultados por áreas evaluadas.

**Gráfica 12. Porcentaje total grupal de criterios evaluados con la rúbrica de debate.**



En esta gráfica se nota claramente que los únicos dos criterios de la rúbrica que todo el grupo alcanzó totalmente se refieren a aspectos mínimos necesarios para poderse dirigir durante cualquier debate (para saber sobre las características de este rubro, vea el anexo 4). Sin embargo, es necesario que en una rúbrica se contemplen los criterios que se estarán evaluado para que sea claro lo que se espera de ellos.

Aunque no se alcanzó un puntaje total, los criterios para Dominio de tema y Argumentación, fueron los segundos más altos, éstos son parte central de la evaluación que se requería. Con un 85 %, el grupo reflejó que el tema introductorio de Argumentos y aseveraciones funcionó al ser explicado por las mismas alumnas del grupo que se interesaron por entenderlo realmente, pudieron explicar el tema encomendado y hacer que a la vez surgieran dudas del tipo de argumentación que se puede construir y que permite que se tengan herramientas para saber utilizarlos desde su composición, además el hecho de saber que era un contenido que se

seguiría abordando en clase en la siguiente actividad, permitió que los alumnos se preocuparan por seguir preguntando acerca de los tipos de argumentos y las diferencias que tienen respecto a las aseveraciones.

Aunque en las exposiciones no se reflejó un porcentaje impactante en cuanto a la autonomía que reflejaban los alumnos, el debate fue una estrategia que permitió a los alumnos poder preparar la actividad por sí mismos; seleccionar un tema, documentarse respecto al tema elegido, considerar los tipos de argumentos que aprendieron en clase y participar congruentemente, fue una tarea compleja que realizaron por sí mismos, ya que para esta actividad no se destinó tiempo de preparación durante la clase por la limitación de acceso a internet.

Para esta actividad, los algunos también aumentaron en un 5 % la utilización de citas en su discurso. Fue más común que los alumnos pudieran recordar algún nombre o sitio del que recopilaron información para referirse a éste como fuente, aunque algunos no lo recordaban de memoria, fue usual que algunos pudieran recurrir a sus apuntes o señalar el artículo descargado, mostrando a sus otros compañeros de donde fue consultada la información.

**Tabla 5. Resultados de la lista de cotejo para actividad Seis sombreros de pensar**

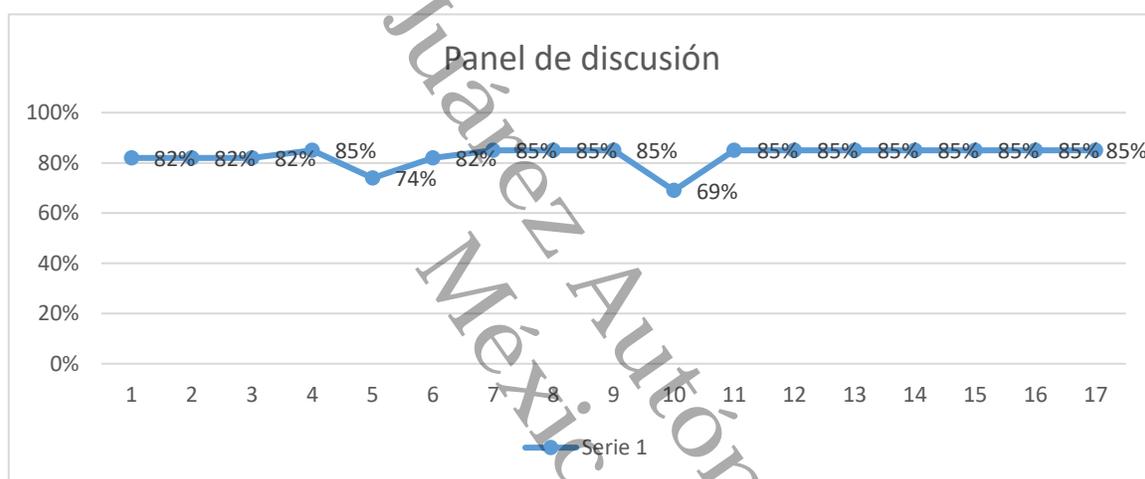
	<i>Identificó los hechos y datos</i>	<i>Identificó el problema y lo expresa clara y brevemente</i>	<i>Formuló hipótesis o respuestas posibles</i>	<i>Fundamentó sus hipótesis o respuestas</i>	<i>Su perspectiva desde el sombrero que le tocó aportó a la solución</i>	<i>Investigaron por su cuenta</i>
<i>Eq.1</i>	sí	si	Si	no	Si	no
<i>Eq.2</i>	si	si	No	no	Si	si
<i>Eq.3</i>	si	si	Si	no	Si	si
<i>Eq.4</i>	si	si	Si	si	Si	no
<i>Eq.5</i>	si	si	Si	no	Si	si
<i>Eq.6</i>	si	si	No	si	Si	si

En la tabla 5 se condensan los criterios cumplidos por el equipo, los cuales se relacionan con la forma en resolver situaciones problemáticas que ellos mismos

consultaron y propusieron durante la clase, su mayoría referente a problemas académicos que se presentan a diario como situaciones con alumnos con condiciones especiales o con dificultades para atender o aprender.

Como se muestra, ningún equipo tuvo problema en identificar hechos que se encuentran en los problemas planteados, pudieron explicarlo clara y brevemente y además, pudieron además considerar la perspectiva de pensamiento que representaba cada sombrero para poder aportar al análisis de las situaciones.

**Gráfica 13. Resultados de la escala valorativa de panel de discusión.**



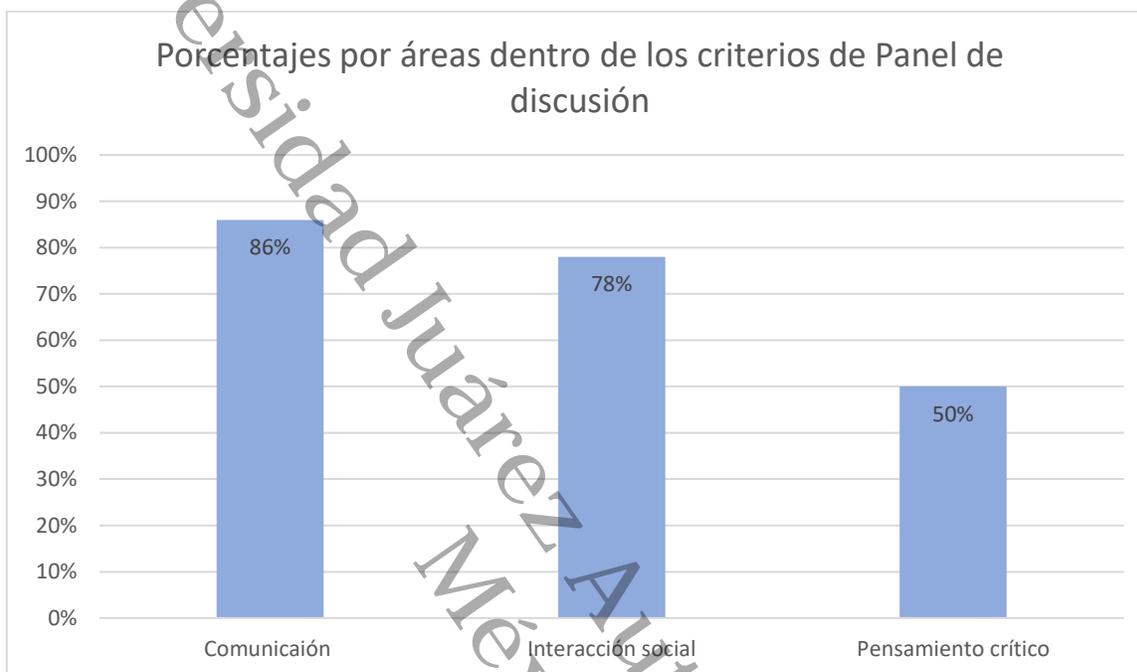
La rúbrica para evaluación de panel de discusión de los alumnos integró 13 criterios (Vea anexo 7) que evalúan el desempeño durante la actividad.

La gráfica 6 refleja los resultados totales obtenidos por alumno. El porcentaje que se obtuvo es reflejo del porcentaje en que se completó por alumno la rúbrica que le evaluaba, en promedio, el grupo completó la rúbrica con los criterios esperados en un 82.5 %, lo cual refleja que en general la mayoría del grupo pudo desempeñar la actividad con satisfacción. Considerando que hubo cambios a consideración de los alumnos, algunos pudieron expresar que para esta actividad prefirieron desarrollar el panel de discusión frente al grupo al que estaban habituado.

*-Creo que me sentí más cómoda con mi grupo porque no quería hablar enfrente de gente que no conozco, me iba a poner muy nerviosa. Sujeto 15*

-Para mí fue mejor que el panel fuera junto a mis compañeros no estaba de acuerdo con un panel con niños de primaria. Sujeto 7.

**Gráfica 14. Porcentajes del Panel de discusión por áreas.**



En la gráfica 7 se reflejan los resultados obtenidos de la escala valorativa por áreas englobadas dentro de los criterios de esta. Para este resultado se sumaron las puntuaciones totales por cada criterio perteneciente a cada área y se relacionó con el porcentaje que se cumple considerando el total obtenido, siendo 3 la puntuación más alta a obtener en cada criterio.

Desde esta perspectiva, el área correspondiente a Comunicación fue más alto, con un 86 %, ya que los alumnos pudieron centrarse en la conversación que estuvieron sosteniendo con sus compañeros, pudieron aportar datos a la conversación sin desviarse del tema, interactuar entre sus compañeros sin complicaciones al momento de dirigirse con un lenguaje en su mayoría formal y respetuoso. Tuvieron la oportunidad de preguntar por el tema que estaban desarrollando y responder entre ellos acerca de lo investigado.

Los resultados referentes a la interacción social fueron de un total de 78%, estos reflejan que fue complejo poder interactuar con la audiencia, respetar tiempos y manifestar iniciativa para incentivar la participación de otros.

El más bajo porcentaje es de 50 % correspondiente al área de pensamiento crítico que sin duda es una habilidad que requiere más tiempo desarrollar. Fue complejo para los alumnos plantear cuestiones nuevas para poder diversificar los temas elegidos, además de que aún es difícil para la mayoría considerar las fuentes de consulta a las que han recurrido para documentarse.

#### 5.4 Resultados y hallazgos

Los resultados que reflejan un avance en el vocabulario y el respeto del grupo durante las actividades podrá parecer un dato irrelevante, sin embargo, es pertinente recordar que los alumnos de este grupo mostraban al inicio de la intervención, nulo interés por la clase, por lo que era recurrente escuchar palabras altisonantes dentro de una clase aún en presencia de un docente y aun cuando el alumno estaba presentando alguna exposición, era complicado que éstos pudieran guardar la compostura, por lo que la forma en la que se dirigieron durante este curso, fue un avance que significó un discurso más cuidado del alumno y esto también es parte de una práctica constante del proceso de pensamiento del alumno.

Algunos en clase pudieron compartir que fue más fácil poder centrarse en las actividades que se desarrollaron durante el semestre al sentirse escuchados.

*-En ocasiones los maestros nos dejan exponer y se ocupan en sus celulares. Sujeto 13*

*-Maestra, es que a veces los maestros no nos dan retroalimentación de lo que hacemos en clase y ya no sabemos en qué estamos mal. Sujeto 18.*

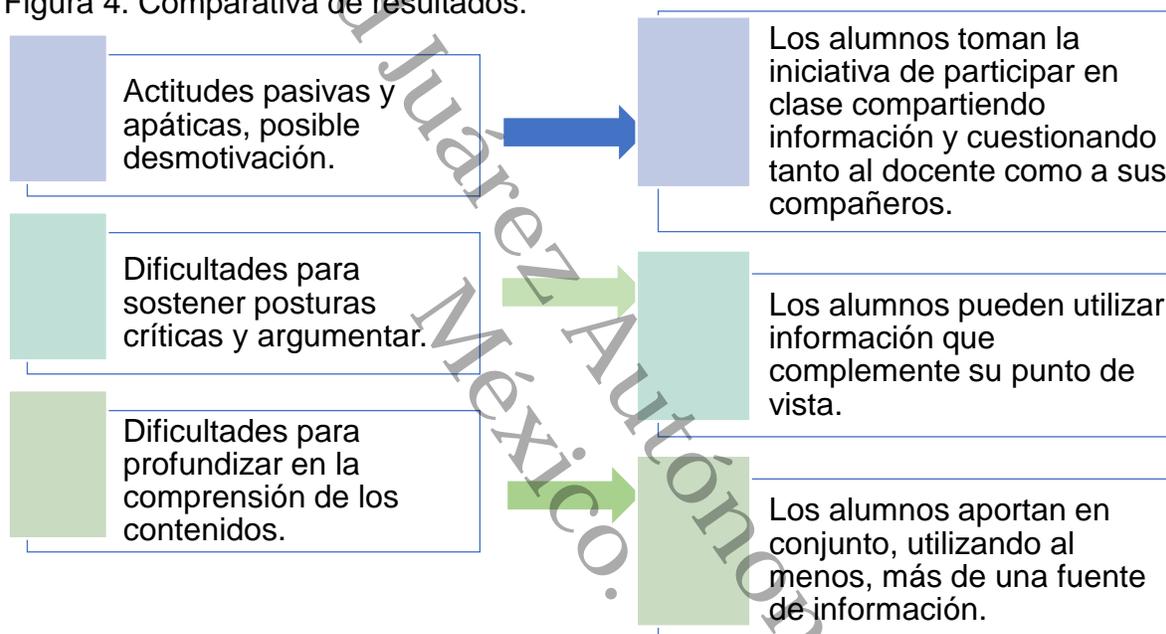
Uno de los resultados más significativos de la intervención en relación con la autonomía educativa, fue la iniciativa de solicitar un espacio dentro de la clase para poder hablar sobre una conferencia a la que el grupo asistió con motivo del día de la prevención del suicidio, en el cual los alumnos no se sintieron conforme con la información que se les brindó en dicha conferencia.

*-No me gustó lo que nos dijeron en la conferencia, me quedé con más dudas y la persona no pudo responder mi pregunta. Sujeto 2.*

Los alumnos pudieron conversar desde las experiencias que tuvieron a cerca del suicidio. Por ser un tema delicado fue necesario comprender que el tema por sí

mismo les causaba conflicto como para poder ser objetivos al respecto. Esto se les expresó a grupo como forma de reflexionar la necesidad de hablar de tal tema. Durante la intervención como en toda práctica docente, existieron ajustes al desarrollo de actividades, principalmente en el cierre que se había planeado, ya que los alumnos presentaron resistencia a salir de su zona de confort, es quizá algo en lo que se debiera dedicar mayor esfuerzo, ya que se observó que hay inseguridad por parte de los alumnos a presentarse frente a un público diferente.

Figura 4. Comparativa de resultados.



En general, como se muestra en la Figura 4, los alumnos pudieron lograr mayor participación en clase compartiendo posturas que desarrollaron respecto a los temas que se compartían en clase. Algo a rescatar en este punto es que ellos estaban más interesados en poder formular estos argumentos si se discutían temas actuales que usualmente se exponían en todos los medios de comunicación, por lo que se notó que los alumnos podían interesarse en escuchar y documentar la información que tenían tratando de cuestionarla junto a sus compañeros, de esa manera fue más sencillo que ellos recordaran comparar las fuentes de información y distinguir las que eran confiables de las que quizá no lo eran del todo.

## CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

Al encontrar que la mayoría de los alumnos del grupo con el que se trabajó había elegido la licenciatura por múltiples razones sin que el interés sea el que encabezara la lista de éstas, dificultó que los alumnos se involucraran en el programa que se destinaba a trabajar con ellos, por lo que si no existe en los alumnos propósitos bien definidos que integren fielmente la carrera profesional por la que optan, no podrán visualizarse avances en un proyecto de autogestión de conocimiento y que más adelante dificultará una autogestión profesional.

El hecho de que los alumnos tengan claro su papel profesional en la sociedad permitiría que éstos tomen en cuenta la necesidad de valerse por sí mismos ante las oportunidades de un ambiente cambiante donde es cada vez más importante la preparación profesional para acceder a mejores oportunidades laborales, puesto que esta transición también es un proceso difícil para alumnos universitarios que egresan a un mercado laboral incierto. Se apuesta entonces por la preparación continua; sin embargo, al egresar, la actualización profesional depende únicamente de la autonomía, he ahí la importancia de concientizar y trabajar sobre la necesidad de desarrollar sus capacidades de autogestión.

Son claras las limitaciones a tomar en cuenta para el perfil del alumno autogestor, factores como la edad que quizá determine de alguna manera parte de la madurez al enfocarse en la necesidad de desarrollar autonomía; las responsabilidades familiares, compromisos laborales, habilidades y actitudes de cada alumno, pero también son factores que desde los resultados de esta investigación no imposibilitan poder desarrollar habilidades de autogestión, por más que la dificulten, lo recomendable sería identificar en los alumnos, algunas de las características como las limitaciones que Ponce señala, ya que repercutirá en sus habilidades de autogestión de conocimiento.

Hablar abiertamente con los alumnos de las ocupaciones como profesionales desde la licenciatura y aclarar que las divisiones en cualquier disciplina por áreas, les

permite entender a los alumnos responsabilidades laborales, o más bien los quehaceres profesionales permitiendo poner en evidencia las tareas de su profesión y permitiéndoles también, identificar los requerimientos para su formación.

El grupo con el que se trabajó entendió en qué consistía ser psicólogo educativo, organizacional, social, o clínico y aunque esto no cambiaría su interés por haber querido estudiar desde el inicio de su formación una licenciatura enfocada en otra rama de psicología, si permitió reflexionar de forma grupal que aun estudiando sólo una licenciatura en esta área era recomendable seguir preparándose. Dicha reflexión sembró curiosidad y se dio apertura a poder discutir la necesidad de seguir preparándose en primer lugar y, en segundo lugar, poder construir a su propio perfil profesional con el objetivo que cada uno persigue.

Aunque la estrategia final del programa no pudo desarrollarse de la forma en que se había planeado, esto permitió la reflexión para analizar las exigencias que se tienen hacia el alumno, quizá la estrategia fue demasiado retadora como para que el grupo se sintiera cómodo, por lo que se resistieron a poder desempeñarse. Otra de las ocasiones en que hubo resistencia fue en la elección del artículo de lectura para el escrito reflexivo solicitado. Por la cantidad de páginas, las cuales eran 5 se consideró adecuada, sin embargo, para los alumnos tal cantidad era considerable, comentaron que no estaban acostumbrados y unos discreparon entre que el lenguaje usado fue entendible y que no lo fue. Este tipo de consensos ponen en jaque el desarrollo de las habilidades como bien se refleja en este programa de intervención, pues es requerido siempre tener más de dos materiales sugeridos para poder diversificar el nivel de complejidad de las lecturas y en una misma actividad. Es posible que pasar de actividades desarrolladas en clase entre compañeros a organizar un panel de discusión frente a público al que no estaban adecuados frustró el desempeño y la elección no fue tan gradual como debiera.

Aunque no se lograron cambios radicales, esta intervención permitió que estos alumnos tuvieran la oportunidad de acercarse al desarrollo de su autonomía profesional mediante la autogestión de conocimiento.

El método de investigación acción permitió relaciones más estrechas con los alumnos, lo que a su vez permitió que estos pudieran dirigir sus preguntas y curiosidades cada vez con menos resistencias.

## 7. Anexos

Anexo 1. Cuestionario diagnóstico dirigido a alumnos.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.



**Cuestionario diagnóstico**

El presente instrumento fue creado por el investigador con propósito totalmente académico, y con el objetivo de indagar acerca de las habilidades y recursos que influyen en la autogestión del conocimiento; además de su percepción u opiniones sobre el tema.  
 Sus respuestas e información serán anónimas y confidenciales. No deje ninguna pregunta sin responder a menos que se lo indiquen.  
 Agradecemos su participación y completa honestidad al responder los rubros de este cuestionario.

Fecha: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Tiempo que requiere para llegar a la universidad: \_\_\_\_\_

Nivel de estudio del padre: \_\_\_\_\_ Nivel de estudio de la madre: \_\_\_\_\_

**Responde las preguntas siguientes.**

1. ¿En qué trabajas? \_\_\_\_\_
2. ¿Cuánto tiempo a la semana dedicas a tu trabajo? \_\_\_\_\_
3. ¿Cómo costearas tus estudios? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
4. ¿Alguna persona depende de tus cuidados? \_\_\_\_\_
5. ¿Cuántos son los libros físicos con los que cuentas en casa? \_\_\_\_\_
6. ¿Cuántos de los libros con los que cuentas están relacionados con tu licenciatura? \_\_\_\_\_
7. ¿Cuál es la razón más importante por las que decidiste estudiar la Licenciatura en Psicología Educativa? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
8. ¿Cuál es tu propósito como profesional de Psicología educativa? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
9. ¿Qué entiendes por Autogestión del conocimiento?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
10. ¿Consideras que pueda ser útil para formarte profesionalmente? \_\_\_\_\_



**Subraya la opción de respuesta con la que más te identificas. Sólo elige una.**

11. *El tiempo que empleo para lecturas académicas o recreativas fuera de horarios escolares es de...*
- a) 1 a 3 horas por semana.
  - b) 4 a 7 horas por semana.
  - c) Más de 7 horas por semana.
12. *Cuando requiero realizar más de una actividad al día, usualmente...*
- a) Agendo las actividades que necesito por horarios para que no olvide ninguna.
  - b) Hago una lista de mis pendientes y elimino las que concluí.
  - c) Realizo mis actividades cuando las recuerdo sin necesidad de planificarlas.
  - d) Otra (menciona cuál): \_\_\_\_\_
13. *Al llegar a casa después de una jornada escolar...*
- a) Repaso los temas vistos en las clases, al menos alguno que haya llamado mi atención.
  - b) Trato de distraerme y descansar porque llego demasiado (a) agotado (a).
  - c) Realizo las tareas que entregaré al día siguiente.
  - d) Otro (especifica cuál): \_\_\_\_\_
14. *Después de estudiar un tema...*
- a) Sólo me gusta relajarme
  - b) Realizo esquemas gráficos
  - c) Realizo un resumen identificando las ideas principales
  - d) Otro (menciona cuál): \_\_\_\_\_
15. *Cuando debo prepararme para un examen...*
- a) Trato de memorizar todos los temas que pueda.
  - b) Repaso los temas y los relaciono con ejemplos que me ayuden a entenderlo.
  - c) Me relajo y confío en lo que he aprendido.
  - d) Otro (menciona cuál): \_\_\_\_\_
16. *Cuando tengo dificultades para entender un tema...*
- a) Pido ayuda a algún compañero.
  - b) Me acerco al maestro por alguna asesoría.
  - c) Busco videos del tema e investigo por mi cuenta hasta que logro entender.
  - d) Otro (menciona cuál): \_\_\_\_\_



**Marca las opciones con las que te identifiques, según el enunciado. Puedes elegir más de una opción.**

17. *Durante una clase, usualmente...*

- Mantengo la atención hasta que concluya.
- Reviso redes sociales porque las clases me parecen tediosas.
- Me agrada escuchar las clases.
- Pregunto las dudas que me surgen durante las clases.
- Participo aportando información relacionada a los temas.
- Tomo notas de las ideas claves para entender los temas.
- Participo en las actividades que los maestros desarrollan.

Otro (menciona cuál): \_\_\_\_\_

18. *Si algún maestro pide mi opinión durante la clase, frecuentemente...*

- Me cuesta expresar mis ideas en palabras.
- Me siento muy nervioso (a) y emudezco.
- Puedo expresar sin problemas todas las ideas que tengo.
- Sustento mi participación en información que revisé previamente.
- Me siento cómodo (a) al poder expresar mis ideas frente a todo el grupo.
- Preferiría que no me pregunte.
- Uso ejemplos para que mis ideas queden claras para quien escucha.

Otro (menciona cuál): \_\_\_\_\_

19. *Mientras leo un tema de clase...*

- Usualmente leo todo el índice antes para saber de qué tratará la lectura.
- Leo con atención cada parte de la lectura mientras subrayo las ideas principales.
- Leo cuidadosamente y consulto el diccionario cuando no entiendo alguna palabra.
- Leo y me formulo preguntas acerca del tema.

Otro (menciona cuál): \_\_\_\_\_



20. *Las fuentes de información que consulto para investigar...*

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Libros físicos              | <input type="checkbox"/> Enciclopedias              |
| <input type="checkbox"/> Libros electrónicos         | <input type="checkbox"/> Blogs                      |
| <input type="checkbox"/> Periódicos                  | <input type="checkbox"/> Redes sociales             |
| <input type="checkbox"/> Wikis                       | <input type="checkbox"/> Videos de YouTube          |
| <input type="checkbox"/> Artículos electrónicos      | <input type="checkbox"/> Videos de otra plataforma: |
| <input type="checkbox"/> Blogs de especialistas      | Otro (especifica cuál):                             |
| <input type="checkbox"/> Revistas científicas        | _____   |
| <input type="checkbox"/> Diccionarios especializados |   |
| <input type="checkbox"/> Consultas a expertos        |   |
| <input type="checkbox"/> Entrevistas                 |   |
| <input type="checkbox"/> Documentales                |   |
| <input type="checkbox"/> Series audiovisuales        |   |
| <input type="checkbox"/> Reseñas                     |   |
| <input type="checkbox"/> Ensayos publicados          |   |

21. *Los recursos con los que cuento en la universidad son...*

- Espacios con buena iluminación
- Biblioteca
- Centro pedagógico
- Papelería
- Centro de cómputo
- Internet accesible
- Sala audiovisual
- Otro (menciona cuál): \_\_\_\_\_

22. *Los recursos con los que cuento en casa son...*

- Libros relacionados con mi licenciatura
- Libros literarios
- Internet
- Espacios en silencio para estudiar
- Espacios iluminados para estudiar
- Escritorio y silla cómodos para estudio
- Computadora
- Otro (especifica cuál): \_\_\_\_\_

Anexo 2. Entrevista diagnóstica de tipo semiestructurada dirigida a docentes del grupo.

Bloques de la entrevista a docentes

1. ¿La asignatura que imparte es práctica o teórica?
2. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza con más frecuencia con los alumnos?
3. ¿Cuáles son las estrategias que le ha funcionado mejor con el grupo?
4. ¿Cuáles son las características positivas y negativas que considera, definen mejor al grupo?
5. ¿Cómo es la actitud que los alumnos presentan hacia las actividades nuevas que implementa?
6. ¿Cómo se organizan usualmente para trabajar en equipo?
7. ¿Cuál es la actitud de los alumnos al trabajar en equipo?
8. ¿Si la dinámica de trabajo en equipo cambia, cómo es recibida?
9. ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que los alumnos presentan en la redacción de sus tareas?
10. ¿Cómo son las participaciones de los alumnos en clase?
11. ¿Cómo son los argumentos que los alumnos sostienen acerca de los temas abordados en clase?
12. ¿Cuáles son los aspectos que considera, podrían mejorar los alumnos en la expresión oral de sus ideas y/o argumentos?
13. ¿Cómo definiría la habilidad del grupo para la solución de problemas, creatividad y el pensamiento crítico?

Anexo 3. Bloques de observación grupal.

Bloques por considerar para la observación:

Participaciones en clase. / Actitud frente al estudio

1. Tipos de participaciones frecuentes: opiniones críticas, reflexiones, argumentos fundamentados.
2. Actitudes que presentan durante las participaciones y dinámicas de clase.
3. Resolución de dudas.
4. Formas en que se expresan en los contextos educativos o profesionales.

Cooperación en clase. / Actitud frente al estudio

5. Organización para trabajar en equipo (dificultades y facilidades).

Relaciones sociales en clase.

6. Tipo de relaciones: hacia el profesor (respetuosa, cordial, jerárquica, íntima, despreocupada, etc.) entre compañeros (respetuosa, conflictiva, colaborativa, etc.)

Anexo 4. Rúbrica de exposición. Forma parte de la evaluación formativa.

Rúbrica para evaluar exposición oral					
Criterio		Niveles de desempeño			
		Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Regular (2)	Mejorable (1)
<b>Contenido</b>	Adecuación y dominio Del tema	Contenido riguroso y relevante.  El presentador domina el tema y es capaz de ampliarlo.  Contesta a todas las preguntas adecuadamente y ejemplifica.	El contenido es riguroso, pero algunos temas quedan sin tratar.  El presentador conoce el tema y es capaz de ampliarlo, pero no sobre todos los puntos.  Contesta a la mayoría de las preguntas adecuadamente y ejemplifica.	Contenido vago o impreciso.  El presentador conoce sólo algunos aspectos del tema y es incapaz de ampliar información.  Contesta a las preguntas vagamente. Repite la misma información.	Contenido incorrecto.  El presentador no conoce el tema.  Es incapaz de contestar preguntas.
	Organización	Tiene una estructura y orden lógico.  Se sigue y se entiende fácilmente la presentación.	Estructura ordenada, pero con algunos apartados inconexos.  Se sigue y se entiende fácilmente la presentación la mayor parte del tiempo.	Orden poco lógico o inconexo.  Es difícil seguir y entender la presentación.	No existe estructura ni orden lógico.  Imposible seguir y entender la presentación.
	Vocabulario	Adecúa el vocabulario a la audiencia.	En ocasiones usa vocabulario confuso para la audiencia.	Lenguaje simple poco adecuado al tema a tratar.	Continuamente usa vocabulario que la audiencia no entiende.
	Fuentes de información (citas y referencias)	Usa datos contrastados por referencias y citas.  Todas las fuentes utilizadas son confiables y están bien presentadas.	La mayoría de los datos están Contrastados por referencias y citas.  La mayoría de las fuentes son confiables y están bien presentadas.	Solo algunos datos están contrastados por referencias y citas.  Algunas de las fuentes utilizadas son confiables y están bien presentadas	Datos sin contrastar por referencias y citas.  Las fuentes utilizadas no son confiables o no se identifican.
<b>Presentación</b>	Material de apoyo (texto; iconografía;	Tamaño de letra legible y la cantidad de texto ayuda a seguir la presentación.	Tamaño y cantidad de texto legible y útil la mayor parte del	El texto no complementa o distrae de la exposición oral.	Texto ilegible o cantidad excesiva. Impide

	Animaciones )	<p>Todas las imágenes están bien escogidas y su calidad y tamaño las hacen visibles.</p> <p>El orden de aparición de todos los Contenidos aclara y ayuda a seguir la presentación.</p>	<p>tiempo. En ocasiones es difícil de leer.</p> <p>La mayoría de las imágenes (no todas) están bien escogidas y su calidad y tamaño las hacen visibles.</p> <p>Orden de aparición de la mayoría de los contenidos aclara y ayuda a seguir la presentación.</p>	<p>Las imágenes no complementan la exposición oral.</p> <p>El orden de aparición de los contenidos no complementa la exposición.</p>	<p>mantener la atención.</p> <p>Imágenes inexistentes o de mala calidad.</p> <p>Orden de aparición de los contenidos distrae e impide seguir la exposición.</p>
	Comunicación verbal (volumen y tono de voz)	<p>Se oye y se sigue bien al presentador todo el tiempo.</p> <p>El presentador enfatiza en los aspectos importantes siempre.</p> <p>El presentador no utiliza muletillas.</p>	<p>Se oye y se sigue bien al presentador la mayor parte del tiempo (no siempre).</p> <p>El presentador enfatiza en los aspectos importantes la mayor parte del tiempo (no siempre).</p> <p>Alguna vez emplea alguna muletilla.</p>	<p>Volumen audible, pero el tono es monótono todo el tiempo. El presentador rara vez enfatiza.</p> <p>El presentador emplea muletillas que en muchas ocasiones distraen a la audiencia.</p>	<p>El presentador habla demasiado bajo o rápido. No se le entiende.</p> <p>El presentador emplea continuamente muletillas que distraen a la audiencia.</p>
<b>Organización de equipo</b>	Participación	<p>Todos los ponentes intervinieron proporcionalmente agregando información relevante al tema sin repetir la misma.</p> <p>Ninguno leyó explícitamente del material de apoyo.</p>	<p>Casi todos los ponentes intervinieron de forma proporcional sin repetir información.</p> <p>Casi ninguno leyó explícitamente del material de apoyo.</p>	<p>Algunos de los integrantes repitieron información del tema y otros ni siquiera aportaron algo.</p> <p>Algunos leyeron explícitamente del material de apoyo.</p>	<p>Todos los participantes repitieron la misma información.</p> <p>Leyeron explícitamente del material de apoyo.</p>
	Coordinación	<p>El equipo se presenta totalmente coordinado.</p> <p>Cada potente sabe cuándo y cómo intervenir.</p>	<p>El equipo se presenta moderadamente coordinado, se ceden la palabra para saber quién intervendrá.</p>	<p>Los integrantes no se muestran coordinados, casi todos se interrumpen sin rescatar</p>	<p>Todos los ponentes se interrumpen y ni siquiera concluyen su participación.</p>

			las ideas principales.	
Preparación previa	El equipo envió su material de apoyo en tiempo y forma.	El equipo se retrasó en enviar el material de apoyo en el tiempo acordado, pero pudo presentar su exposición el día correspondiente.	El equipo no envió su material de apoyo en tiempo y forma y además retrasó las presentaciones de sus compañeros.	El equipo no presentó ningún material de apoyo.
Autonomía y Responsabilidad	Toman la iniciativa completa en la planificación y ejecución, demostrando un alto grado de responsabilidad.	Actúan de manera autónoma en la mayoría de las fases de la preparación y ejecución, buscando solo ayuda cuando es necesario.	Muestra algún grado de autonomía, pueden realizar sus presentaciones en conjunto, pero aún busca orientación en momentos críticos.	Depende completamente del profesor para guía y dirección.

Recuperado de Gancedo et. Al (2023) y adaptado por el investigador.

#### Anexo 5. Rúbrica para debate. Forma parte de la evaluación formativa.

<b>Rúbrica para evaluar el desempeño en un debate.</b>				
Nombre del alumno:				
<b>Crterios</b>	<b>Niveles de desempeño</b>			
	<b>Excelente 4</b>	<b>Bueno 3</b>	<b>Regular 2</b>	<b>Necesita mejorar 1</b>
Dominio del tema	Entiende claramente el tema en todo momento a profundidad. Demuestra que se documentó y que previamente interiorizó y reflexionó.	Entiende el tema a profundidad la mayor parte del tiempo y presenta su información con facilidad. Demuestra que se documentó pero que le cuesta llegar a interiorizarlo y reflexionar acerca de éste.	Entiende ocasionalmente los puntos principales. Demuestra que se documentó, pero se limita a leer su información.	No entiende o no de muestra un adecuado entendimiento del tema ni demuestra la investigación previa para su participación.
Información	Presenta toda la información del debate de manera clara, precisa y minuciosa.	Presenta la mayor parte de la información en el debate de manera clara, precisa y minuciosa.	Presenta la mayor parte de la información en el debate de manera clara y precisa, pero no siempre de forma minuciosa.	Presenta la información del debate con varios errores; no es siempre clara.
Uso de Hechos/ Estadísticas	Apoya en su totalidad, cada	Apoya cada punto principal,	Apoya cada punto principal con	No apoya ningún punto principal. El

	punto principal con varios hechos relevantes, estadísticas y/o ejemplos.	adecuadamente con hechos relevantes, estadísticas y/o ejemplos	hechos, estadísticas y/o ejemplos, pero la relevancia de algunos es dudosa.	apoyo presentado de los puntos principales no es suficiente para respaldar los hechos.
Cita de autores	Puede rescatar referencias o citas variadas de algunos autores que le permitan sostener sus argumentos.	Puede rescatar referencias o citas a algunos autores, pero no le permiten sostener sus argumentos.	Le cuesta rescatar por lo menos un autor o fuente, pero puede argumentar con base a la lectura previa que ha hecho.	No rescata ningún autor ni referencia leídos, por lo que sus argumentos se basan sólo en opiniones.
Argumentación	Vincula todos los argumentos con una idea principal (premisa) y son organizados de manera lógica. Puede verse claramente una postura o juicio crítico del hacia el tema.	Vincula la mayoría de los argumentos con una idea principal (premisa) y son organizados de manera lógica. Puede notarse una postura, pero no un juicio crítico hacia el tema.	Vincula todos los argumentos a una idea principal (premisa), pero en algunas ocasiones, la organización no es clara. Es difícilmente notable su postura y su juicio crítico hacia el tema.	No vincula los argumentos con una idea principal (premisa). No existe una postura ni un juicio crítico hacia el tema.
Capacidad de escucha	Mantiene atentamente la escucha hacia el discurso de todos sus compañeros, analizando los argumentos de otros.	Mantiene atentamente la escucha hacia el discurso de todos sus compañeros, pero le cuesta analizar los argumentos de otros compañeros, por lo que no puede refutar o aseverar.	Difícilmente mantiene la atención al discurso de sus compañeros, lo cual le impide analizar los argumentos de otros.	No mantiene la atención en el discurso de sus compañeros y no analiza ni se interesa por los argumentos de otros.
Respeto	Respeto las ideas expresadas por otros durante todo el debate.	Respeto las ideas expresadas por otros durante la mayoría del debate.	Respeto las ideas expresadas por otros durante momentos específicos del debate.	No respeta las ideas expresadas por otros.
Volumen de la voz	Demuestra un volumen elevado de voz, adecuado para el resto de sus compañeros.	Demuestra un buen volumen de voz, para el resto de sus Compañeros.	Demuestra un volumen de voz normal para el resto de sus compañeros.	Demuestra un volumen de voz inadecuado para el resto de sus compañeros.
Autonomía y Responsabilidad	Toman la iniciativa completa en la planificación y ejecución, demostrando un alto grado de responsabilidad.	Actúan de manera autónoma en la mayoría de las fases de la preparación y ejecución, buscando ayuda solo cuando es necesario.	Muestra algún grado de autonomía, pero aún busca orientación en momentos críticos.	Depende completamente del profesor para guía y dirección.

Recuperado de Flores (2017) y adaptado por el investigador.

Anexo 6. Lista de cotejo para valorar la técnica de seis sombreros de Pensar.

Lista de cotejo para el método Seis Sombreros de pensar		
Nombre del equipo:		
Integrantes:		
Problema asignado:		
Crterios	Sí	No
El equipo identificó los hechos y datos que comprenden el problema.		
El equipo identificó el problema y lo expresa clara y brevemente.		
El equipo formuló hipótesis o respuestas posibles de acuerdo con las perspectivas que le correspondía a cada integrante.		
El equipo fundamentó sus hipótesis o respuestas.		
La perspectiva del problema que le correspondió al equipo ayudó a encontrar una solución al problema.		
Investigaron por su cuenta para poder aportar a la actividad junto a sus compañeros.		
<b>Observaciones</b>		

Recuperado de Mendiola &González (2020) y adaptado por el investigador.

Anexo 7. Escala valorativa para Panel de discusión. Forma Parte de la evaluación final.

Escala valorativa para evaluar Panel de discusión.					
Nombre de alumno:					
Nombre del moderador:					
Indicadores	3	2	1	0	Observaciones
1. Presenta el tema según la especialidad acordada. (social)					
2. Se centra en la conversación (comunicación).					
3. Sitúa la conversación y crea expectativas. Despierta el interés de la audiencia. (comunicación)					
4. Respeta los tiempos estipulados. (social)					
5. Activa y estimula la interacción entre los participantes. (social)					
6. Presenta a la audiencia cuestiones nuevas. Utiliza recursos informativos y los emplea como referencia (periódicos, revistas, curiosidades, novedades, blogs, películas, videos, etc.). (pensamiento crítico)					
7. Plantea interrogantes. Interviene para hacer nuevas preguntas sobre el tema. (pensamiento crítico)					
8. Orienta el dialogo hacia aspectos tratados. (comunicación)					
9. Emplea lenguaje formal y claro. (comunicación)					

10. Presenta información clara y precisa. (pensamiento crítico)						
11. Manifiesta juicio crítico y capacidad para efectuar tanto el análisis como la síntesis del problema. (pensamiento crítico)						
12. Interactúa con el resto de los panelistas, moderador y audiencia. (social)						
13. Contestan preguntas al concluir sus intervenciones. (comunicación)						
<b>Observaciones generales:</b>						

Recuperado de Flores (2017) y adaptado por el investigador.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.

## REFERENCIAS

- Almela, A. C. (2002). El paradigma de complejidad como salida de la crisis de la Posmodernidad. *Discurso: revista internacional de semiótica y teoría literaria*, (16), 69- 83.
- Amengual, J. C., & Castellanos, A. (2014). Realización de debates para evaluar la competencia transversal de comunicación oral: de la teoría a la práctica. *Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (20es: 2014: Oviedo)*.
- Aponte-Hernández, E. (2002). Hacia la universidad de autogestión del conocimiento. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, (18), 65-97.
- Arancibia, V. (2008). *Manual de psicología educacional*. Ediciones UC
- Araújo, A. F. (2000). Condorcet y la educación: aportes para la formación de un "hombre nuevo". *Revista educación y Pedagogía*, (26-27), 77-91.
- Arellano Aguilar, Enrique Cuauhtémoc (2011). La comunicación y la creatividad. *Encuentros para la creación. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, vol. 9, núm. 35, enero-junio, 2011, pp. 39-43  
Universidad La Salle Distrito Federal, México.
- Bazán, D., & González, L. (2016). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 6(11), 69-90.
- Beltran, A. L. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa (Vol. 179)*. Grao.
- Biesta, G. (2018). " Un Manifiesto por la educación" diez años después: acerca del gesto y la sustancia. *Praxis educativa*, 22(2), 37-42.
- Bonetto, V. A., & Calderon, L. L. (2014). La importancia de atender a la motivación en el aula.
- Brito, R. B., Estopiñán, M., Padrón, M. J., La Nuez, O. G., Alfonso, N. G., & González, L. P. (2002). Tendencia Pedagógica Autogestionaria. Aplicabilidad según contexto histórico y social. *Revista Médica Electrónica*, 24(2), 126-133.

- Celis, Z. Y. D., Alvarado, R. P., & Martínez, F. C. (2014). El Papel del Psicólogo Educativo y su Campo de Intervención. *Revista en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 3(1).
- Chica Caña, F. A., & Aznar Díaz, I. (2020) Capítulo 11: Caracterización de la autogestión del aprendizaje en los estudiantes universitarios de derecho y la licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana en la Universidad Santo Tomás (Colombia).
- Cintra, B. L. A., Vega, M., & Cachinell, B. M. L. (2016). La orientación para la autogestión del conocimiento en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 3(1), 6.
- Collado, E. D., & Vindel, A. C. (2014). Habilidades sociales. *Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS)*, 21, 120-150.
- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Crispín Bernardo, M. L., Caudillo Zambrano, M. D. L., Doria Serrano, M. D. C., & Esquivel Peña, M. (2011). Aprendizaje autónomo.
- De Bono, E., & Diéguez, R. D. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Granica.
- de Torres, S. M. (1965). El campo de la psicología en las ciencias del hombre. *Revista de Psicología*, 2.
- de Urtubey, L. (1999). El encuadre y sus elementos. *Revista uruguaya de Psicoanálisis*, (89), 49-67.
- Delgado, A. M. (1999). Constructivismo radical, marco teórico de investigación y enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 493-502.
- Díaz Barriga, F. (2006). Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica: Carlos Sola Ayape (Dir. Ed.) México, Trillas, 2005, 221 pp. *Perfiles educativos*, 28(111), 124-127.

- Díaz, Y. A. V. (2008). Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica. *Perspectiva holística. Teoría y praxis investigativa*, 3(2), 11-22.
- Eleizalde, M., Parra, N., Palomino, C., Reyna, A., & Trujillo, I. (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología. *Revista de investigación*, 34(71), 271-290.
- Encina, J., Ávila, M. A., Rodríguez, Á., Montaña, R., & Lourenço, B. (2012). *Autogestión*. Sevilla, Andalucía: Colectivo de ilusionistas sociales/Unilco-espacio nómada.
- Escárzaga, J. F., Soto, M. A. V., & Moya, A. G. U. (2016). Rol del psicólogo educativo. Una mirada desde sus actores. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(5).
- Esteve Zarazaga, J. M., Vera Vila, J., Terrón, J., Franco Martínez, S., & Civila Salas, A. C. (1999). *Cultura, cultura escolar y contenidos de enseñanza. Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*.
- Fernández L. (2016). *Mendel, Gerard*. Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación. Recuperado el 15 de mayo de 2023 En <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=M&id=88#referencias>
- Fernández, J. (2011). La especificidad del psicólogo educativo.
- Fernández, M. O. G., Vázquez, J. J. B., & Cornejo, J. E. O. (2018). Promoción de la autogestión a través de objetos de aprendizaje adaptativos en alumnos de educación superior. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63), 15-28.
- Flores, J. F. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Universidad de Concepción. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente.
- Font, C. M., Garganté, A. B., Fecé, M. V. B., Mir, E. B., Badia, M. C., Casanova, I. G., ... & Obrador, E. M. S. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO (Vol. 155)*. Grao.

- Gancedo Caravia, L., Pérez-Higueras Sánchez-Escalonilla, J. J., & Hidalgo Arroquia, J. J. (2023). Propuesta de rúbrica para evaluar presentaciones orales en Ciencias de la Salud.
- Gandini, F. (2018). Metacognición y aprendizaje.
- García García, E. (2009). Aprendizaje y construcción del conocimiento.
- Góngora, J. J. (2005). La autogestión del aprendizaje en ambientes educativos centrados en el alumno. Boletín del Modelo Educativo, Tecnológico de Monterrey.
- González, A. G. (2020). Economía del siglo XXI: Economía naranja. Revista de Ciencias Sociales (Ve), 26(4), 450-464.
- Granja, D. O. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia, (19), 93-110.
- Gutiérrez Huby, A. M. (2004). JUAN AMOS COMENIO: CONCEPTO Y NATURALEZA DE LA PEDAGOGÍA. Quipukamayoc, 11(21), 101–104.  
<https://doi.org/10.15381/quipu.v11i21.5495>
- Heredia-Vega, M. (2016). La autogestión del conocimiento de estudiantes universitarios. Maestro y Sociedad, 90-105.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta Edición. Editorial McGraw-Hill. México.
- Hidalgo Bambague, A. V., Macias López, C. J., Anaconda Hoyos, C. I., & Molano Leyton, Y. V. (2021). La autonomía en el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en contextos rurales.
- López, J. M. G., Guillen, F. G. F., Figueroa, R. P. N., Leyva, H. W. M., Figueroa, E. D. N., & Hernández, R. M. (2019). Motivación académica y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés. Revista de psicología, 15(30), 26-41.
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. Propósitos y representaciones, 7(2), 353-383.

- Mackay Castro, R., Franco Cortazar, D. E., & Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342.
- Mackay Castro, R., Franco Cortazar, D. E., & Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342
- Maldonado Palacios, B. C. (2017). El rol del docente como favorecedor del desarrollo de la autonomía en los niños de tres años de una IE de Miraflores.
- Mendiola, M. S., & González, A. M. (2020). Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias. *Imagia Comunicación*.
- Morancho, V. I., & Rodríguez Mantilla, J. M. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 9-25.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
- Navarrete Cazales, Z., (2013). La universidad como espacio de Formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, (57), 5-16.
- Ortiz L. F. (2013). Los efluvios de las masas: un ensayo en torno al comportamiento colectivo y la comunicación no verbal. *Polis*, 9(1), 87-107.
- Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197.
- Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática.
- Piaton, G. (1976). Freinet y la escuela nueva. *Revista de educación*.
- Ponce, M. E. P. (2016). La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(12), 1-23.

- Ponce, M. E. P. (2016). La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(12), 1-23.
- Quiceno, E. G., & Muñoz, L. Y. A. (2017). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. Obtenido de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>.
- Quiñones, M. Ñ. (2005). El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista. *Publicaciones sistema Universitario SUAGM*: <http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/Publicaciones>. Última visita: junio, 21.
- Ramírez, C. M. (2024). Análisis del campo profesional y el mercado laboral en México: Tendencias, oportunidades y retos para los egresados universitarios en 2024.
- Rodríguez, N. J., Jiménez, D. C., & Beltrán, S. B. (2015). La educación superior en México, una demanda con compromiso social. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10), 182-196.
- Rojas, J. M. (2022). La educación superior en México: expansión, diversificación y financiamiento en el periodo 2006-2021. *Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior*.
- Roque Herrera, Y., Valdivia Moral, P. Á., Alonso García, S., & Zagalaz Sánchez, M. L. (2018). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 32(4), 293-302.
- Sáez, M. R. (2019). La educación constructivista en la era digital. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 111-127.
- Sánchez, J. L. E. U. (2009). El pensamiento complejo de Edgar Morin, una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico. *Espacios públicos*, 12(26), 229-242.

- Santaella Rodríguez, E., & Martínez Heredia, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. Universidad de Granada.
- Schunk, D. H. (1997). Teorías del aprendizaje. Pearson educación.
- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista electrónica de investigación educativa, 13(1), 1-27.
- Tacoronte, D., González-Betancor, S. M., Bolívar-Cruz, A., Fernández Monroy, M., & Galván Sánchez, I. (2016). Rúbrica para evaluar la competencia de presentación oral. Versión 2: 14 ítems.
- Torres, M. D. C. G. (1997). La motivación académica: Sus determinantes y pautas de intervención. Consejo Editorial de la Colección CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. España.
- Vargas, A. I. M. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. Actualidades investigativas en educación, 4(2).

## Anexo 7

<b>Alojamiento de la Tesis en el Repositorio Institucional</b>	
<b>Título de Tesis:</b>	Programa de autogestión de conocimiento para la autonomía profesional.
<b>Autor(a) o autores(ras) de la Tesis:</b>	Lic. Diana Cristel Carrera Alvarado Dra. María de Lourdes Luna Alfaro Dra. Belem Castillo Castro
<b>ORCID:</b>	0009-0003-6577-7515 0000-0002-1618-7012 0000-0002-3043-1261
<b>Resumen de la Tesis:</b>	<p>La presente tesis es un trabajo de análisis e intervención; desarrollado a partir de la metodología de Investigación-acción, partiendo de la fase de diagnóstico donde se detectaron apatía y pasividad por parte de alumnos universitarios. Se diseñó una intervención centrada en potenciar los recursos cognitivos de los alumnos mediante la autogestión del conocimiento. Esta intervención permitió a los estudiantes avanzar hacia una mayor autonomía educativa, favoreciendo su desarrollo profesional independiente. El objetivo principal fue fomentar en los estudiantes las competencias necesarias para gestionar su propio aprendizaje y, con ello, promover</p>

	una formación más activa y comprometida.
<b>Palabras claves de la Tesis:</b>	Autogestión de conocimiento Aprendizaje autodirigido Autonomía profesional
<b>Referencias citadas:</b>	<p>Almela, A. C. (2002). El paradigma de complejidad como salida de la crisis de la Posmodernidad. <i>Discurso: revista internacional de semiótica y teoría literaria</i>, (16), 69- 83.</p> <p>Amengual, J. C., &amp; Castellanos, A. (2014). Realización de debates para evaluar la competencia transversal de comunicación oral: de la teoría a la práctica. <i>Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (20es: 2014: Oviedo)</i>.</p> <p>Aponte-Hernández, E. (2002). Hacia la universidad de autogestión del conocimiento. <i>Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)</i>, (18), 65-97.</p> <p>Arancibia, V. (2008). <i>Manual de psicología educacional</i>. Ediciones UC</p> <p>Araújo, A. F. (2000). Condorcet y la educación: aportes para la formación de un "hombre nuevo". <i>Revista educación y Pedagogía</i>, (26-27), 77-91.</p>

Arellano Aguilar, Enrique Cuauhtémoc (2011). La comunicación y la creatividad. Encuentros para la creación. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, vol. 9, núm. 35, enero-junio, 2011, pp. 39-43 Universidad La Salle Distrito Federal, México.

Bazán, D., & González, L. (2016). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 6(11), 69-90.

Beltran, A. L. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa (Vol. 179). Grao.

Biesta, G. (2018). " Un Manifiesto por la educación" diez años después: acerca del gesto y la sustancia. Praxis educativa, 22(2), 37-42.

Bonetto, V. A., & Calderon, L. L. (2014). La importancia de atender a la motivación en el aula.

Brito, R. B., Estopiñán, M., Padrón, M. J., La Nuez, O. G., Alfonso, N. G., & González, L. P. (2002). Tendencia Pedagógica Autogestionaria. Aplicabilidad según contexto histórico y social. Revista Médica Electrónica, 24(2), 126-133.

- Celis, Z. Y. D., Alvarado, R. P., & Martínez, F. C. (2014). El Papel del Psicólogo Educativo y su Campo de Intervención. *Revista en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 3(1).
- Chica Caña, F. A., & Aznar Díaz, I. (2020) Capítulo 11: Caracterización de la autogestión del aprendizaje en los estudiantes universitarios de derecho y la licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana en la Universidad Santo Tomás (Colombia).
- Cintra, B. L. A., Vega, M., & Cachinell, B. M. L. (2016). La orientación para la autogestión del conocimiento en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 3(1), 6.
- Collado, E. D., & Vindel, A. C. (2014). Habilidades sociales. *Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS)*, 21, 120-150.
- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-

- educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Crispín Bernardo, M. L., Caudillo Zambrano, M. D. L., Doria Serrano, M. D. C., & Esquivel Peña, M. (2011). Aprendizaje autónomo.
- De Bono, E., & Diéguez, R. D. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Granica.
- de Torres, S. M. (1965). El campo de la psicología en las ciencias del hombre. *Revista de Psicología*, 2.
- de Urtubey, L. (1999). El encuadre y sus elementos. *Revista uruguaya de Psicoanálisis*, (89), 49-67.
- Delgado, A. M. (1999). Constructivismo radical, marco teórico de investigación y enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 493-502.
- Díaz Barriga, F. (2006). Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica: Carlos Sola Ayape (Dir. Ed.) México, Trillas, 2005, 221 pp. *Perfiles educativos*, 28(111), 124-127.
- Díaz, Y. A. V. (2008). Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica. *Perspectiva holística. Teoría y praxis investigativa*, 3(2), 11-22.
- Eleizalde, M., Parra, N., Palomino, C., Reyna, A., & Trujillo, I. (2010).

Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología. Revista de investigación, 34(71), 271-290.

Encina, J., Ávila, M. A., Rodríguez, Á., Montaña, R., & Lourenço, B. (2012). Autogestión. Sevilla, Andalucía: Colectivo de ilusionistas sociales/Unilco-espacio nómada.

Escárzaga, J. F., Soto, M. A. V., & Moya, A. G. U. (2016). Rol del psicólogo educativo. Una mirada desde sus actores. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 3(5).

Esteve Zarazaga, J. M., Vera Vila, J., Terrón, J., Franco Martínez, S., & Civila Salas, A. C. (1999). Cultura, cultura escolar y contenidos de enseñanza. Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información.

Fernández L. (2016). *Mendel, Gerard*. Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación. Recuperado el 15 de mayo de 2023 En <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=M&id=88#referencias>

Fernández, J. (2011). La especificidad del psicólogo educativo.

- Fernández, M. O. G., Vázquez, J. J. B., & Cornejo, J. E. O. (2018). Promoción de la autogestión a través de objetos de aprendizaje adaptativos en alumnos de educación superior. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63), 15-28.
- Flores, J. F. (2017). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios. Universidad de Concepción. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente.
- Font, C. M., Garganté, A. B., Fecé, M. V. B., Mir, E. B., Badia, M. C., Casanova, I. G., ... & Obrador, E. M. S. (2001). Ser estratégico y autónomo aprendiendo: Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO (Vol. 155). Grao.
- Gancedo Caravia, L., Pérez-Higueras Sánchez-Escalonilla, J. J., & Hidalgo Arroquia, J. J. (2023). Propuesta de rúbrica para evaluar presentaciones orales en Ciencias de la Salud.
- Gandini, F. (2018). Metacognición y aprendizaje.
- García García, E. (2009). Aprendizaje y construcción del conocimiento.
- Góngora, J. J. (2005). La autogestión del aprendizaje en ambientes educativos centrados en el alumno. *Boletín*

del Modelo Educativo, Tecnológico de Monterrey.

González, A. G. (2020). Economía del siglo XXI: Economía naranja. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26(4), 450-464.

Granja, D. O. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, (19), 93-110.

Gutiérrez Huby, A. M. (2004). JUAN AMOS COMENIO: CONCEPTO Y NATURALEZA DE LA PEDAGOGÍA. *Quipukamayoc*, 11(21), 101–104.  
<https://doi.org/10.15381/quipu.v11i21.5495>

Heredia-Vega, M. (2016). La autogestión del conocimiento de estudiantes universitarios. *Maestro y Sociedad*, 90-105.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. Editorial McGraw-Hill. México.

Hidalgo Bambague, A. V., Macias López, C. J., Anacona Hoyos, C. I., & Molano Leyton, Y. V. (2021). La autonomía en el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en contextos rurales.

López, J. M. G., Guillen, F. G. F., Figueroa, R. P. N., Leyva, H. W. M., Figueroa,

- E. D. N., & Hernández, R. M. (2019). Motivación académica y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés. *Revista de psicología*, 15(30), 26-41.
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 353-383.
- Mackay Castro, R., Franco Cortazar, D. E., & Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342.
- Mackay Castro, R., Franco Cortazar, D. E., & Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342
- Maldonado Palacios, B. C. (2017). El rol del docente como favorecedor del desarrollo de la autonomía en los niños de tres años de una IE de Miraflores.
- Mendiola, M. S., & González, A. M. (2020). Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias. *Imagia Comunicación*.
- Morancho, V. I., & Rodríguez Mantilla, J. M.

(2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 9-25.

Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.

Navarrete Cazales, Z., (2013). La universidad como espacio de Formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, (57), 5-16.

Ortiz L. F. (2013). Los efluvios de las masas: un ensayo en torno al comportamiento colectivo y la comunicación no verbal. *Polis*, 9(1), 87-107.

Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197.

Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197.

Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática.

Piaton, G. (1976). Freinet y la escuela nueva. *Revista de educación*.

Ponce, M. E. P. (2016). La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 7(12), 1-23.

Ponce, M. E. P. (2016). La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 7(12), 1-23.

Quiceno, E. G., & Muñoz, L. Y. A. (2017). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. Obtenido de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>.

Quiñones, M. N. (2005). El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista. Publicaciones sistema Universitario SUAGM: <http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/Publicaciones>. Última visita: junio, 21.

Ramírez, C. M. (2024). Análisis del campo profesional y el mercado laboral en México: Tendencias, oportunidades y retos para los egresados universitarios

en 2024.

Rodríguez, N. J., Jiménez, D. C., & Beltrán, S. B. (2015). La educación superior en México, una demanda con compromiso social. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10), 182-196.

Rojas, J. M. (2022). La educación superior en México: expansión, diversificación y financiamiento en el periodo 2006-2021. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior.

Roque Herrera, Y., Valdivia Moral, P. Á., Alonso García, S., & Zagalaz Sánchez, M. L. (2018). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 32(4), 293-302.

Sáez, M. R. (2019). La educación constructivista en la era digital. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 111-127.

Sánchez, J. L. E. U. (2009). El pensamiento complejo de Edgar Morin, una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico. *Espacios públicos*,

12(26), 229-242.

Santaella Rodríguez, E., & Martínez Heredia, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. Universidad de Granada.

Schunk, D. H. (1997). Teorías del aprendizaje. Pearson educación.

Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista electrónica de investigación educativa, 13(1), 1-27.

Tacoronte, D., González-Betancor, S. M., Bolívar-Cruz, A., Fernández Monroy, M., & Galván Sánchez, I. (2016). Rúbrica para evaluar la competencia de presentación oral. Versión 2: 14 ítems.

Torres, M. D. C. G. (1997). La motivación académica: Sus determinantes y pautas de intervención. Consejo Editorial de la Colección CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. España.

Vargas, A. I. M. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. Actualidades investigativas en educación, 4(2).