

DESTREZAS PARA
UNA VIDA DE PAZ



Guía de aprendizaje 4

APRENDO MÁS Y MEJOR

DESTREZAS PARA UNA VIDA DE PAZ

Guía de aprendizaje

APRENDO MÁS Y MEJOR

4

Estrategias de aprendizaje, motivación y metas

ISBN 978-9962-651-74-1

© 2013, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)

Esta obra fue elaborada por el Programa de Alcance Positivo de Creative Associates International con el auspicio de USAID. Sus derechos de reproducción se ceden a las organizaciones que formaron parte de este esfuerzo; es decir, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), Fundación Telefónica y Ministerio de Educación, para que puedan ser reproducidas, publicadas en Internet o mejoradas, con la condición de que sea mencionada la fuente.

Dirección del proyecto “Destrezas para una Vida de Paz”:

Melinda Anguizola y Maity Álvarez

Revisión y adaptación de las guías, coordinación y redacción de talleres:

Marelisa Vega, Natalie Medina, Eloisa Dutari

Colaboradores en redacción de talleres:

Nyasha Warren, Angelina Fernández, Isaac Molina, Laura Arias, Dashna Chavarría, Elidenis Moreno, Nicole Orillac M.

Asesoría técnica:

Dirección Nacional de Servicios Psicoeducativos del Ministerio de Educación

Revisión:

Maritza Vernaza, Teodora Marquinez

Agradecimientos: Luz María Córdoba, Bridget de Warren, Tomás Vega, Raúl Zayas

Colaboradores del proceso inicial de las guías:

Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educacional (CoSPAÉ)
Fundación Pro-Ed

Fotografías:

Todas las fotografías que aparecen en este documento, a menos que se indique lo contrario, fueron tomadas por Ramón Vélez

Diseño gráfico y edición:

Editora Novo Art, S.A.
Monserrat de Adames, edición de texto y estilo
Pedro Antonio Argudo, concepto creativo, diagramación y cubiertas

Primera edición, 2013
1,000 ejemplares

Impreso en Colombia por Quad Graphics, quién solo actúa como impresor, para Editora Novo Art, S.A., en Panamá.

La realización de este documento fue posible gracias al generoso apoyo del Pueblo de los Estados Unidos de América, a través de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Su contenido es responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente refleja la posición de la agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional o del gobierno de los Estados Unidos.

De igual forma, gracias al generoso aporte del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y de la Fundación Telefónica, sin que estos tengan responsabilidad técnica de su contenido.

Índice

Presentación	5
Introducción	7
Objetivos de la guía	8
Cláusula de igualdad de género	8
Módulo 1. Aprendizaje, motivación y metas	
1.1. Objetivos del módulo	9
1.2. Contenidos	9
1.2.1. Modelos y paradigmas del aprendizaje	9
1.2.2. La motivación en los procesos de aprendizaje	10
1.2.3. Orientación a metas	14
Módulo 2. Tipos de aprendizaje	
2.1. Objetivos del módulo	16
2.2. Contenidos	16
2.2.1. Estilos de aprendizaje: el aprendizaje experimental de Kolb	16
2.2.2. Situaciones de aprendizaje escolar	19
Módulo 3. Motivación y metacognición: estrategias para aprender más y mejor	
3.1. Objetivos del módulo	21
3.2. Contenidos	21
3.2.1. Estrategias y prácticas para aumentar la motivación por el aprendizaje	21
3.2.2. Estrategias metacognitivas	23
3.2.3. Algunas estrategias metacognitivas	23
Módulo 4. Aprendizaje autorregulado	
4.1. Objetivos del módulo	26
4.2. Contenido	26
4.2.1. Concepto y habilidades relacionadas con el aprendizaje autorregulado	26
4.2.2. El proceso de aprendizaje autorregulado	28
Módulo 5. Estrategias cognitivas	
5.1. Objetivos del módulo	30
5.2. Contenidos	30
5.2.1. Definición de las estrategias cognitivas	30

Módulo 6. Servicio comunitario

6.1. Objetivos del módulo	33
6.2. Contenidos	33
6.2.1. Concepto	33
6.2.2. Educación experiencial y servicio comunitario: aprendizaje-servicio	34
6.3. El trabajo comunitario y el trabajo en equipo	36

Talleres

Taller 1. ¿Cuál es mi rol en mi proceso de aprendizaje?	39
Taller 2. ¿Cómo aprendo más y mejor?	44
Taller 3. Lo que me motiva a aprender y vivir. Parte 1	49
Taller 4. ¿Qué me motiva a aprender y vivir? Parte 2	54
Taller 5. ¿Dónde estoy y hacia dónde voy?	58
Taller 6. Definiendo lo que quiero aprender	62
Taller 7. Mis habilidades naturales	66
Taller 8. Conociendo y aprendiendo juntos. Parte 1	69
Taller 9. Conociendo y aprendiendo juntos. Parte 2	73
Taller 10. Lidero mi vida y proceso de aprendizaje	76
Taller 11. Vivo en positivo	80
Taller 12. Pienso críticamente	83
Taller 13. ¿Cómo veo mi futuro?	92
Taller 14. Visión, acción y conocimiento	96
Taller 15. Establezco metas para tomar acción	99
Taller 16. Planifico para lograr mis metas	103
Taller 17. Me motiva y dispongo a aprender	109
Taller 18. ¿Cómo realizo un proyecto?	114
Taller 19. Trabajando por nuestra comunidad	122
Taller 20. Observo, reflexiono y aprendo	128

Glosario de términos	137
-----------------------------------	-----

Referencias bibliográficas	139
---	-----

Presentación

Desde el año 2010, la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), a través de su Programa Alcance Positivo, ejecutado por Creative Associates International, ha realizado actividades encaminadas al aumento de las oportunidades juveniles y la reducción de la violencia juvenil en Panamá.

Dicho programa permitió hacer un abordaje de la problemática de la violencia y delincuencia juvenil, desde una perspectiva local, estableciendo alianzas público-privadas para impulsar actividades de prevención en comunidades de Panama Metro, Panama Oeste, San Miguelito, Colón y Darién.

El objetivo general del proyecto ha sido contribuir a aumentar las oportunidades y los niveles de seguridad de la ciudadanía y de las comunidades, mediante la disminución de la violencia y delincuencia juvenil, a través de una reducción de factores de riesgo y el aumento de los factores de protección de los jóvenes en comunidades seleccionadas. Ello se ha hecho a través de varias vías:

- Trabajando en el fortalecimiento organizacional y técnico de los Comités Municipales de Prevención de la Violencia instalados en dichas áreas.
- Instalando y equipando, en coordinación con ONG locales, “Centros de Alcance por mi Barrio” en 22 comunidades.
- Fortaleciendo la capacitación de jóvenes en sus refuerzos escolares y en la preparación para el empleo.
- Fortaleciendo a un grupo de jóvenes denominados “Jóvenes contra la Violencia”, que cada día crece más en cantidad, calidad y organización.
- Diseñando intervenciones específicas para reducir la incidencia de violencia juvenil.

Dentro de los resultados esperados de este proyecto, se contempló: “El papel del sector educativo en la prevención de la violencia ampliado, con un enfoque en las escuelas en las áreas de intervención”; y por ello, Alcance Positivo trabajaría con escuelas y socios comunitarios, para fortalecer las capacidades de los jóvenes y disminuir la violencia en las escuelas y sus alrededores, a través de la mediación escolar, el desarrollo de destrezas para la vida, y el fortalecimiento de programas para padres/madres y de enseñanza/aprendizaje.

Dentro del marco del proyecto, y respondiendo específicamente a este resultado, el Programa Alcance Positivo ha establecido alianza con organismos internacionales, la empresa privada y el Ministerio de Educación, para el desarrollo del proyecto “Destrezas para una Vida de Paz”.

El programa “Destrezas para una Vida de Paz” tiene como objetivo abordar con jóvenes de forma dinámica, sistemática y metodológica, los temas de adolescencia, aprendizaje, motivación, manejo de las emociones, autoestima, relaciones humanas, valores, presión de grupo, toma de decisiones para una vida sana y orientación vocacional o profesional, entre otros. Y para abordar todos estos temas, se desarrollan seis guías, cada una de las cuales contiene una su parte teórica y conceptual y 20 talleres, que le

ayudan al facilitador a abordar, de una forma distinta y atractiva para los jóvenes, los diferentes temas enunciados. Estas guías se presentan con los siguientes temas:

- Los cambios de la adolescencia, la adaptación: **TODO CAMBIA Y YO TAMBIÉN**
- Estrategias de aprendizaje, motivación y metas: **APRENDO MÁS Y MEJOR**
- Manejo de las emociones, control de conducta, autoestima, relaciones humanas y trabajo en equipo: **UNO MISMO Y LOS DEMÁS**
- Liderazgo, mediación y convivencia pacífica: **CONTRIBUYO A UN MUNDO MEJOR**
- Valores, valoración personal, presión de grupo y toma de decisiones para una vida saludable: **CONSTRUYENDO A UNA VIDA SANA**
- Orientación vocacional y profesional: proyecto de vida: **A DÓNDE VOY**

La elaboración de estas guías responde a un minucioso proceso de redacción por un grupo de especialistas en la materia, análisis y validación por parte del MEDUCA, ONG e inclusive jóvenes, que permitieron pulir el resultado final. Estas guías serán unas excelentes herramientas para educadores y orientadores en las escuelas y para toda organización y profesionales que trabajen con jóvenes, como mecanismo efectivo de captar su atención para abordar temas sensitivos, por los cuales estos pasan durante el proceso de la adolescencia.

Agradecemos el apoyo que MEDUCA, UNICEF, OEI y Fundación Telefónica, brindaron para la realización de este producto.

Michael McCabe
Director
Programa Alcance Positivo
USAID

Introducción

En términos muy simples, pero precisos, “aprender” puede definirse como: “Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia”¹. La educación del siglo XXI se fundamenta, a lo largo de la vida, en cuatro pilares: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”².

Es deseable que la escuela inculque más el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto, como una sociedad “en que cada uno sería alternativamente orientador y adolescente”³. En este respecto, se ha determinado que la búsqueda de objetivos, motivaciones y voluntad, entre otras cualidades afectivas y cognitivas, hacen que los adolescentes dirijan o interrumpan los procesos por medio de los cuales amplían sus conocimientos⁴.

Así pues, las tendencias actuales invitan a los orientadores a elegir, diseñar e implementar las estrategias de enseñanza y currículo, tomando en consideración los estilos de aprendizaje, inteligencias y necesidades especiales de aprendizaje de los adolescentes⁵. Así también, se ha identificado como una prioridad educativa el enfocarse en “fortalecer en todos los integrantes de la comunidad educativa, los principios y valores que promueven una cultura de paz y solidaridad”⁶.

El desarrollo de estrategias de aprendizaje es un elemento fundamental en el autoaprendizaje de los niños, incluyendo los adolescentes⁷. El autoaprendizaje ha demostrado tener un efecto positivo, tanto en los logros académicos de los adolescentes como en su comportamiento, disciplina y creencias acerca de sus propias capacidades⁸. También, la metacognición se refiere a la capacidad de reflexionar, comprender y regular el proceso de autoaprendizaje y a organizar métodos para contrarrestar problemas en general⁹.

La guía *Aprendo más y mejor* ha sido concebida para que los orientadores puedan guiar y educar a los adolescentes en aspectos relevantes que repercuten en su aprendizaje, motivación y establecimiento de metas.

¹ Real Academia Española, disponible en http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=Wbqr6R3D7DXX2VCMXWE7#0_3. (Consultado en enero de 2013).

² Jacques Delors, In’am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser y colaboradores. La educación es un tesoro. Compendio del informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. UNESCO, p. 36, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>. (Consultado en enero de 2012).

³ *Ibid.*, p. 17.

⁴ *Ibid.*

⁵ Silver, H.F., R.W. Strong y M. Perini. En: Randi, Judi y Lyn Corno. Teaching and learner variation. Pedagogy-learning for teaching. BJEP Monograph Series II, 3, 2005, The British Psychological Society, p.47, disponible en <http://www.yale.edu/eglabb/pdf/RandiReprint.pdf>. (Consultado en enero de 2013).

⁶ Dirección Nacional de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación de Panamá. Plan estratégico periodo 2009-2014, p. 9, disponible en http://www.meduca.gob.pa/files/general/PLAN ESTRATEGICO MEDUCA_2009_-2014.pdf. (Consultado en enero de 2013).

⁷ Silver, H.F., R.W. Strong y M. Perini. *Ob cit.*, p. 47.

⁸ Duckworth, Kathryn, Rodie Akerman, Alice MacGregor, Emma Salter y John Vorhaus. “Self-regulated learning: a literature review”, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Research Report 33, Institute of Education, University of London, Julio 2009, p. iv, disponible en <http://www.learningbenefits.net/Publications/Res-Reps/ResRep33.pdf>. (Consultado en enero de 2013).

⁹ Brown (1978). En: Hennessey, M.G. Probing the dimensions of metacognition: Implications for conceptual change teaching-learning. Trabajo presentado en la reunion annual de National Association for Research in Science Teaching, Boston, MA. 1999, pp. 3-4, disponible en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED446921.pdf>. (Consultado e enero de 2013).

Objetivos de la guía

- Comprender la relevancia de la motivación y metas en los procesos de aprendizaje.
- Conocer y aprovechar metodologías y estrategias que promuevan la generación de conocimiento, en consideración a los estilos de aprendizaje.
- Fomentar el aprendizaje autorregulado y el aprendizaje servicio.

Cláusula de igualdad de género

El Ministerio de Educación de Panamá cree firmemente en la igualdad de todas las personas, sin distinción de sexo, raza, orientación sexual, posición social, edad, credo y/o discapacidad.

El presente documento implementa un lenguaje incluyente, que reconoce la equidad de los deberes y derechos de las mujeres, hombres, niños, niñas y adolescentes. A menos que se indique lo contrario, a lo largo del presente texto, los términos “él”, “lo”, “los” pueden ser sustituidos por “ella”, “la”, “las”, y viceversa.

Módulo 1. Aprendizaje, motivación y metas

Las demandas de la actual sociedad, sobre información y conocimiento, hacen fundamental “aprender a aprender”, ser competente y, por ende, trabajar con nuevos modelos formativos¹⁰.

La escuela del futuro tendrá, como uno de sus objetivos prioritarios, la educación para la paz; y a este respecto, la educación del siglo XXI debe estar basada en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser¹¹ (refiérase a la guía de aprendizaje *Contribuyo a un mundo mejor*, para mayor información sobre la convivencia pacífica).

Así pues, la actividad de “aprender” se constituye en uno de los ejes fundamentales de la vida de una persona y, por ende, en una de las destrezas más importantes para desarrollar por los adolescentes. Al respecto, los orientadores deben tener presente que “para generar conocimiento, es necesario analizar con mayor profundidad cómo aprende el individuo¹²”.

Además, es fundamental para el orientador conocer las motivaciones y creencias motivacionales de los adolescentes, dada la relación directa que tienen con su aprendizaje¹³.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son concebidas como procesos orientados a producir un aprendizaje significativo en los adolescentes.

Este módulo presenta al orientador definiciones de aprendizaje, motivación y metas; y se desarrolla en torno a la importancia de estos factores en la vida de los adolescentes. Esta información es útil para que los orientadores fomenten en los adolescentes comprensión, diálogo y reflexión sobre los aspectos más relevantes de los conceptos en cuestión; con miras a despertar su curiosidad e interés en la exploración de estos aspectos de su vida. Este módulo también introduce las estrategias de enseñanza-aprendizaje, como una herramienta de los orientadores en el fomento de destrezas para una vida de paz.

1.1. Objetivos del módulo

- Conocer aspectos fundamentales sobre los enfoques y teorías de aprendizaje, metas y motivación.
- Comprender la relevancia de las metas y objetivos en el aprendizaje.

1.2. Contenidos

1.2.1. Modelos y paradigmas del aprendizaje

La definición y enfoque del aprendizaje ha evolucionado a lo largo de la historia, respondiendo en gran medida a las necesidades y realidades sociales, como resultado del aporte de un número plural de especialistas en el área de estudio. Al respecto, cabe reflexionar, por ejemplo, sobre el

¹⁰ Para más información, visitar http://mytic.files.wordpress.com/2006/10/competencias_socinfo.pdf. (Consultado en enero de 2013).

¹¹ Zurbano Dáz de Cerio, José Luis. Bases de una educación para la paz y la convivencia. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, p. 14, disponible en <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Bibliinter/BASES.pdf>. (Consultado en enero de 2013).

¹² Muñoz-Seca, Beatriz y Lorena Sánchez. Los estilos de aprender. IESE, Universidad de Navarra, Barcelona-Madrid, p. 11, disponible en http://web.iese.edu/BMS/GESCO_02/Documentaci%F3n/4b_01978300.pdf. (Consultado en enero 2013).

¹³ “Capturing and directing the motivation to learn, speaking of teaching”. Stanford University Newsletter on Teaching, 10(1), 1998, disponible en http://www.stanford.edu/dept/CTL/cgi-bin/docs/newsletter/motivation_to_learn.pdf. (Consultado en enero de 2013); y Boekaerts, Monique. Motivation to learn. International Bureau of Education, International Academy of Education, Educational Practices, Series 10, 2002.

enfoque y las prioridades de enseñanza de un orientador que vivía en la época de la revolución industrial; y de cómo pueden ser similares y distintas, en comparación con las de un orientador de hoy día. Para este ejercicio, se pueden tomar en cuenta realidades como: el volumen de información, la demanda del mercado laboral, las oportunidades y desafíos que ofrece la globalización, el desarrollo tecnológico, el fomento de actividades de innovación y emprendimiento; así como los movimientos locales, nacionales y globales para el fomento de la paz y seguridad.

Considerando lo anterior, el orientador puede plantearse qué características tiene una persona que aprovecha las oportunidades y supera las adversidades que presentan las eras de la información, conocimiento y globalización. Por ejemplo, ¿es más relevante, en esta época, enseñar a una persona a tomar sus propias decisiones o a no cuestionar ninguna instrucción y meramente seguir indicaciones?; ¿es más apropiado formar personas que esperan que un sistema les ofrezca todo o es preferible formar al individuo con capacidades que le permitan crear sus propias oportunidades?

A manera de ilustración, presentamos el cuadro 1 (ver página siguiente), que resume los elementos principales de los modelos que sirven de base para las principales teorías de aprendizaje. Esta información es útil tanto para los orientadores, como para los adolescentes. Los orientadores pueden comprender mejor cómo han evolucionado los enfoques de aprendizaje, los diferentes roles que pueden desempeñar en el proceso de enseñanza y qué características distinguen a una persona formada y educada bajo uno u otro estilo. Los adolescentes pueden aprender sobre los diferentes roles que pueden asumir en sus procesos de aprendizaje; así como identificar elementos relevantes de su vida como persona, con miras a explorarlos, comprenderlos y desarrollarlos, con el apoyo y guía de los orientadores.

El orientador puede decidir, asumir e incentivar entre los adolescentes, uno u otro rol o enfoque de aprendizaje según la situación. Sin embargo, tal y como se ha señalado en secciones anteriores, las circunstancias, retos y oportunidades que ofrece la sociedad de la información a las personas, la cantidad de información disponible y procesada por personas en sus actividades educativas y laborales, la velocidad en que ocurren los cambios en los mercados y sociedades; al igual que la creciente necesidad de contar con ciudadanos activos y participativos en los procesos de desarrollo, hacen que los modelos que colocan al adolescente en un rol activo y proactivo en el proceso de aprendizaje, y al orientador como un facilitador de este proceso, sean más consonos con la realidad actual. Las teorías y estrategias que se relacionan con los modelos humanista, constructivista (incluido el constructivismo social) y cognitivista, son de especial interés en esta guía.

1.2.2. La motivación en los procesos de aprendizaje

“Todos coinciden en definir a la motivación como el conjunto de procesos que sigue una secuencia temporal que activa, sostiene, dirige y, finalmente, da por terminada la conducta, y que permite analizar por qué las personas piensan y se comportan como lo hacen¹⁴”. Algunas interrogantes específicas que ilustran mejor el concepto incluyen: ¿Por qué algunos adolescentes completan sus tareas, sin importar el nivel de dificultad; mientras otros establecen objetivos poco realistas que les llevan a no realizarlos?, o ¿por qué algunos inician y terminan su preparación para un examen, mientras otros no lo hacen¹⁵?

¹⁴ Para información más detallada sobre autores que apoyan la teoría y el tema de orientaciones de meta en la educación, ver a Johanna Kohler Herrera y Mario Reyes Bossio. Teoría de orientación a la meta: hallazgos y aplicaciones en la educación y la educación física, 2010, p. 1, disponible en <http://www.fcc.tp.usmp.edu.pe/cultura/imagenes/pdf/educacion.pdf>. (Consultado en enero de 2012).

¹⁵ Graham, Sandra y Bernard Weiner. Theories and principles of motivation, cognition and motivation, p. 63, disponible en http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/graham_weiner96.pdf. (Consultado en enero de 2013).

Cuadro 1. Enfoques, principios y teorías de aprendizaje

ENFOQUE CENTRADO EN EL ORIENTADOR			
Asunto	Objetivismo	Instructivismo	Comportamiento
Figuras influyentes	Thorndike	Gagne, Briggs, Wager y Bruer	Watson, Pavlov, Skinner, Thorndike y Tolman
Características principales, incluyendo creencias acerca del aprendizaje y conocimiento Principios	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento existe separado del saber. • Los seres humanos adquieren conocimientos de manera objetiva, a través de los sentidos. • El aprendizaje consiste en la adquisición de la verdad. • El aprendizaje se puede medir por medio de pruebas. <p>Fuente: Reeves, T., 1994.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las metas y objetivos siguen una secuencia en la jerarquía del aprendizaje, por lo general, de menor a mayor. • La instrucción es diseñada para hacer frente a cada uno de los objetivos de aprendizaje. • El alumno se percibe como un receptor pasivo de la instrucción. <p>Fuente: Reeves, T., 1994.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se asume que el adolescente es esencialmente pasivo y que responde a los estímulos del ambiente. • El aprendiz inicia como una pizarra limpia. • El comportamiento se configura a través de lo positivo o negativo. <p>Fuente: http://www.learning-theories.com/ (Consultado en enero de 2013).</p>
	El análisis, la representación y el orden de las secuencias del contenido, al igual que de las tareas, se estiman primordiales para hacer predecible, confiable y transmisible el diseño de la instrucción.	<p>Los pasos básicos en el modelo de la instrucción, de acuerdo a Dick y Carey, se detallan a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar el objetivo instruccional o de enseñanza. • Analizar el objetivo. • Analizar aprendizajes y contextos. • Escribir los objetivos de desempeño. • Desarrollar instrumentos de evaluación. • Desarrollar la estrategia de instrucción o enseñanza. • Desarrollar y seleccionar materiales de instrucción/enseñanza. • Diseñar y llevar a cabo una evaluación formativa. • Revisar la instrucción. • Resumir la evaluación. 	<p>Evento instruccional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ganar atención. • Informar al aprendiz acerca de los objetivos. • Estimular el recordatorio de los prerrequisitos de aprendizaje. • Presentar los materiales. • Proveer guía de aprendizaje. • Destacar el rendimiento. • Retroalimentar el rendimiento. • Evaluar el desempeño. • Ampliar la retención y transferencia.

Cuadro 1 (continuación)...

ENFOQUE CENTRADO EN EL ADOLESCENTE				
Asunto	Cognitivismo	Humanismo	Constructivismo	Conectivismo
Figuras influyentes	Merrill, Reigeluth, Gagne, Briggs, Wager, Bandura y Ausubel	Abraham Maslow, Carl Rogers y Malcolm Knowles	Vygotsky, Piaget, Dewey, Vico, Rorty, Bruner y Jonassen	Siemens
Características principales, incluyendo creencias acerca del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Se enfoca en las actividades mentales propias de quien aprende. • Se observan cambios en el comportamiento, pero únicamente como una indicación de lo que ocurre en la mente del aprendiz. • Las personas son seres racionales que requieren participación activa a fin de aprender y cuyas acciones son consecuencia del pensamiento. • El aprendizaje es visto como un procesador de información, tal y como una computadora. 	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje es considerado como un acto personal para satisfacer el potencial propio. • Las personas actúan con intención y valores. • Se estima necesario estudiar a la persona como un todo, especialmente en la medida en que el individuo crece y se desarrolla a lo largo de la vida. • El estudio del ser, las motivaciones y los objetivos del individuo son aspectos de importancia particular. • El propósito fundamental es el desarrollo de personas autónomas que se actualicen de manera independiente en un ambiente cooperativo y de apoyo. • El rol del orientador es ser un facilitador del proceso de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje es un proceso activo y constructivo. • El aprendizaje se construye en base a las experiencias personales y las hipótesis del ambiente. • La información nueva es relacionada con el conocimiento previo. • Se reconoce que cada persona tiene un proceso distinto de construcción e interpretación del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje y el conocimiento descansan en la diversidad de opiniones. • La capacidad de aprender más es más crítica que lo que es actualmente conocida. • Promover y mantener conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo. • La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es fundamental. • El conocimiento acertado y actualizado es el centro de las actividades de aprendizaje. • La toma de decisión es en sí un proceso de aprendizaje. Elegir qué aprender y el significado de la información que se recibe, se percibe bajo la óptica de los cambios de realidad. • Si bien hoy día algo puede ser considerado cierto, mañana puede ser considerado erróneo.
Principio	Fases de aprendizaje de Gagne: <ul style="list-style-type: none"> • Preparación para el aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> - Asistencia. 	Para Rogers, el papel del orientador es facilitar el proceso de aprendizaje, lo que incluye:	<ul style="list-style-type: none"> • La instrucción se enfoca en enfoques realistas, para resolver problemas del mundo real. 	<ul style="list-style-type: none"> • La existencia de la instrucción se da mediante el diseño y construcción de vías de aprendizaje y enseñanza.

Cuadro 1 (continuación)...

Asunto	Cognitivismo	Humanismo	Constructivismo	Conectivismo
	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativa, - Recuperación • Adquisición y desempeño: <ul style="list-style-type: none"> - Selección perceptiva. - Códigos semánticos. - Recuperación y respuesta. - Reforzamiento. • Transferencia del conocimiento: <ul style="list-style-type: none"> - Recorderis y recuperación de la información. - Generalización. <p style="font-size: small; margin-top: 5px;">Fuente: Gagne, 1985; citado en Schunk, 2012, p. 222.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer un ambiente adecuado para el aprendizaje. • Aclarar los propósitos del aprendiz. • Organizar y poner a disposición recursos. • Balancear los componentes intelectuales y emocionales del aprendizaje. • Compartir sentimientos y pensamientos con los aprendices sin buscar dominar. <p>Bajo esta perspectiva, el aprendizaje es facilitado cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El adolescente participa en el proceso de aprendizaje y tiene control en su naturaleza y dirección. • El aprendizaje es primordialmente basado en la confrontación directa con problemas prácticos de naturaleza social, personal o de investigación. • La autoevaluación es el método principal de evaluación del progreso o éxito. <p>Rogers enfatiza, igualmente, en la importancia de aprender a aprender y en estar abiertos y receptivos al cambio.</p> <p style="font-size: x-small; margin-top: 5px;">Fuente: http://tip.psychology.org/rogers.html. (Consultado en enero de 2013).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La instrucción plantea por qué el aprendizaje es importante utilizando ambientes y contextos del mundo real. • El instructor es un mentor y analista de las estrategias utilizadas para resolver los problemas. • Los objetivos de instrucción deben ser negociados y no impuestos. • La evaluación debe servir como una herramienta de autoanálisis. • Se proveen herramientas ambientes que ayudan al aprendiz a interpretar las perspectivas múltiples del mundo. • El aprendizaje debe ser controlado de manera interna y mediado por el aprendiz. <p style="font-size: x-small; margin-top: 5px;">Fuente: Jonassen, 1998.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los adolescentes adquieren el nuevo conocimiento a partir del que ya tienen • Adolescentes y orientadores colaboran para crear el contenido de estudio y en el proceso, recrean ese contenido para uso futuro de otros. • El asesoramiento combina la autorreflexión con las evaluaciones de los orientadores sobre las contribuciones de los cursos presentes y futuros. • El aprendizaje también se produce por medio de proveer ejemplos. • La construcción de “artefactos” de aprendizaje; así como las contribuciones a discusiones en clase y fuera de clase, al igual que la capacidad de establecer relaciones entre las materias y las circunstancias. <p style="font-size: x-small; margin-top: 5px;">Fuente: Anderson y Dron, 2011.</p>

Fuente: Adaptado de Learning approaches, principles and theories, División de Servicios de Aprendizaje y Enseñanza, disponible en http://www.csu.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/238611/Learning-approaches-principles-and-theories-2011-09-12.pdf; y de <http://www.learning-theories.com/>. (Consultados en enero de 2013).

Los resultados de múltiples estudios demuestran que la motivación es probablemente el factor más importante, que puede ser aprovechado y utilizado por los orientadores, a fin de mejorar el aprendizaje¹⁶. De acuerdo a la investigadora de psicopedagogía, Barbara McCombs¹⁷:

Investigaciones han demostrado que los adolescentes tienen una motivación óptima para aprender, cuando:

- Ven a la escuela y educación como algo relevante para sus intereses y metas.
- Están seguros de poseer las habilidades y competencias necesarias para lograr de manera exitosa sus objetivos de aprendizaje.
- Se ven a ellos mismos como agentes responsables en la definición y logro de sus metas personales.
- Comprenden las habilidades de pensamiento de orden superior¹⁸ y de autorregulación¹⁹, que les llevan a la realización de metas.
- Ponen a funcionar procesos para la codificación efectiva y eficiente, al igual que el procesamiento y manejo de la información.
- Controlan las emociones y estados de ánimo que pueden facilitar o interferir con su aprendizaje y motivación.
- Producen resultados de rendimiento que indican el logro exitoso de sus metas.

¹⁶ Olson, G. "Motivation, motivation, motivation". 1997. En: Williams, Kaylene C. y Caroline C. Williams. "Five key ingredients for improving student motivation". *Research in Higher Education Journal*, disponible en <http://www.aabri.com/manuscripts/11834.pdf>. (Consultado en enero de 2012).

¹⁷ McCombs, Barbara L. "Motivation and lifelong learning". *Educational Psychologist*, 26 (2), pp. 117-127, 1991; y Lawrence Earlbaum Associates, Inc, p. 124, disponible en http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/mccombs91.pdf. (Consultado en enero de 2013).

¹⁸ Aunque no hay consenso en la definición de la expresión "pensamiento de orden superior", algunos autores han asociado el pensamiento de orden superior con actividades como analizar, sintetizar, evaluar, argumentar, hacer comparaciones, resolver problemas, trabajar con controversias, formular preguntas de investigación, o sacar conclusiones. Para mayor información, ver Anat Zohar. "El pensamiento de orden superior en las clases de ciencias: objetivos, medios y resultados de investigación". *Investigación Didáctica*, The Hebrew University of Jerusalem, *Enseñanza de las Ciencias*, 2006, 24 (2), p. 158, disponible en <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v24n2p157.pdf>. (Consultado en enero de 2013).

¹⁹ Boekaerts, Monique y Lyn Como. "Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention". *Applied Psychology: An international review*, 2005, 54(2), p. 201, disponible en http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorregulacion/self%20regulation.pdf. (Consultado en enero de 2013).

Con base en lo anterior, es importante que los orientadores tomen en cuenta las motivaciones de los adolescentes, para que ellos aprendan más y mejor. En este sentido, será importante, en primer lugar, asegurar que los adolescentes comprendan la importancia de explorar e identificar lo que les motiva y lo que disminuye su motivación. Así también, el orientador tiene una gran oportunidad en apoyar a los adolescentes en el establecimiento de metas y objetivos de aprendizaje y vida, en base a las motivaciones que cada quien tenga. El rol de facilitador de los orientadores es crucial para el reconocimiento, desarrollo y fortalecimiento de habilidades, que permitan al adolescente llevar a cabo las metas de aprendizaje y vida que han establecido a partir de sus propias motivaciones personales. Otro aspecto relevante, a ser facilitado por los orientadores, es el desarrollo de habilidades de autorregulación en los jóvenes, incluyendo aquellos vinculados con sus pensamientos, sentimientos y acciones.

El siguiente módulo planteará varias estrategias que pueden ser aprovechadas por los orientadores para promover la motivación por el aprendizaje.

1.2.3. Orientación a metas

La teoría de orientación a metas fue desarrollada específicamente para explicar el aprendizaje y el rendimiento de los adolescentes en las escuelas²⁰.

Al respecto, se han identificado dos tipos de metas que son relevantes en el aprendizaje, pues determinan si los adolescentes han de desarrollar un sentido de eficacia y deseo de asumir retos; o si simplemente han de asumir tareas fáciles y renunciar una vez enfrenten retos²¹:

²⁰ Penn, Douglas J. *Motivational theory and the middle school*. Western Michigan University, 2002, p. 12, disponible en http://www.wmich.edu/gearup/pdf/MOTIVATIONAL_THEORY.pdf. (Consultado en enero de 2013).

²¹ Adaptado de Maehr, Martin L. y Carol Midgley. "Enhancing student motivation: A schoolwide approach". *Educational Psychologist*, 26 (3/4), pp. 403-404, 1991, disponible en http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/maehr_midgley91.pdf. (Consultado en enero de 2013).

◦ **Metas enfocadas en tareas.** El adolescente se enfoca en ganar comprensión, conocimiento o una habilidad; y en general, en llevar a cabo algo que constituye un reto. Este enfoque suele fomentarse cuando: a) los adolescentes son incluidos en los procesos de toma de decisión; b) se fomenta la interacción y cooperación entre los adolescentes; c) las agrupaciones que se dan en los salones se basan en intereses y necesidades; y d) el éxito se define en términos de progreso, esfuerzo y mejora²².

◦ **Metas enfocadas en habilidades.** Los adolescentes se motivan por su preocupación de ser juzgados; preocupación que se evidencia por su enfoque en lograr un mejor desempeño que otros o por alcanzar el éxito, aun cuando las tareas son fáciles. Existen evidencias que indican que los adolescentes desarrollan este tipo de enfoque, especialmente cuando: a) tienen poca ca-

pacidad para elegir sus tareas; b) las comparaciones sociales y por resultados de competencia son enfatizadas en los salones de clase; c) la práctica de evaluaciones de rendimiento son realizadas de manera pública, comúnmente; y d) se desalienta la cooperación e interacción entre los adolescentes.

Esta información es útil para los orientadores, pues sirve como base para el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje en los salones de clase. Así, el vínculo entre la motivación y las metas de los adolescentes se hace evidente y plantea cómo la dinámica de los salones de clase puede o no favorecer el aprendizaje de los adolescentes.

El siguiente módulo se enfoca en las teorías de aprendizaje y estrategias particulares, que pueden ser utilizadas por los orientadores, para fomentar entre los adolescentes el tipo de motivaciones y metas que apoyan positivamente los procesos de aprendizaje.

²² Ames y Archer (1988) y Maehr (1991). En: Maehr, Martin L. y Carol Midgley, 1991. Ob. cit., p. 404.



Módulo 2. Tipos de aprendizaje

Los psicólogos educativos modernos, al igual que los antiguos chinos, hebreos y romanos, sostienen la idea de que el éxito de la educación depende de la adaptación de la enseñanza a cada adolescente²³. Por esta razón, los orientadores son invitados a promover el aprendizaje autorregulado entre los adolescentes²⁴ y a ajustar las estrategias de enseñanza, tanto a los estilos, como a las inteligencias y necesidades especiales de aprendizaje.

Comprender cómo aprenden los adolescentes, dadas sus características individuales, puede facilitar al orientador el aprovechamiento o mejora de los procesos de aprendizaje; por lo que conocer sobre los estilos de aprendizaje es básico.

Este módulo se enfoca en teorías y estilos de aprendizaje que apoyan el desarrollo de destrezas, para que los adolescentes aprendan más y mejor. En este sentido, y en consideración a lo planteado en el módulo anterior, se explorarán estrategias para fomentar la motivación por el aprendizaje.

2.1. Objetivos del módulo

- Conocer y comprender el modelo de aprendizaje experimental.
- Identificar y caracterizar tipos de aprendizaje y sus tendencias.

²³ Randi, Judi y Lyn Corno. Teaching and learner variation, Pedagogy-learning for teaching. BJEP Monograph Series II, 3, 2005, The British Psychological Society, p. 47, disponible en <http://www.yale.edu/eglab/pdf/RandiReprint.pdf>. (Consultado en enero de 2013).

²⁴ Silver Strong y Perini (2000). En; Randi, Judi y Lyn Corno. "Teaching and learner variation". Pedagogy-Learning for Teaching, Series II, No. 3, The British Psychological Society, 2005, p. 48.

2.2. Contenidos

2.2.1. Estilos de aprendizaje: el aprendizaje experimental de Kolb²⁵

La información presentada en esta guía, sobre estilos de aprendizaje, complementa y amplía la incluida en la guía *¿A dónde voy?*

El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb sirve de apoyo al orientador para:

- Comprender las diferentes etapas del aprendizaje de una persona.
- Conocer los estilos de aprendizaje de cada adolescente.
- Identificar las situaciones más comunes de aprendizaje escolar.

2.2.1.1. El ciclo de aprendizaje de Kolb

El ciclo de aprendizaje de Kolb plantea cuatro etapas que hacen que el aprendizaje sea efectivo. Además, destaca que si bien el aprendizaje puede ocurrir en cualquier etapa del ciclo, este suele iniciar con una experiencia particular. Kolb identificó como actividades relevantes del aprendizaje, tanto la forma como se recibe la nueva información, es decir, la actividad de percepción; como la manera en que la persona procesa y transforma la información para luego utilizarla, es decir, la actividad de procesamiento. Así, a lo largo del ciclo de aprendizaje, la percepción y el procesamiento se dan de manera distinta en cada una de las etapas que se describen a continuación:

²⁵ Esta sección es un resumen de lo planteado sobre Kolb en la ficha de cátedra sobre el aprendizaje experimental, preparada por Jeremías Gómez Pawelek, de la Universidad de Buenos Aires, disponible en http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf. (Consultado en enero de 2013).

- **Se vive una experiencia concreta:** Esta etapa se da generalmente como resultado de una acción. Por ejemplo, una adolescente, Silvia, se copia en un examen, pese al miedo que siente por las posibles consecuencias; y es descalificada, tras ser descubierta por su orientador. En esta etapa, la persona percibe por medio de los sentidos, es decir, “sintiendo” a partir de la experiencia.

- **Se reflexiona sobre la experiencia (observación reflexiva):** La persona reflexiona, estableciendo vínculos entre las acciones y consecuencias o resultados obtenidos. Continuando con el ejemplo anterior, Silvia reflexiona que únicamente le hacía falta una pregunta; y que hubiera aprobado el examen de no haber decidido copiarse y, por ende, ser descalificada. El procesamiento de la información se da en esta etapa, “observando” la experiencia vivida y reflexionando sobre lo hecho o vivido y sus efectos o resultados.

- **Se llega a conclusiones, como consecuencia de reflexiones (conceptualización abstracta):** Esta etapa toma en consideración tanto la experiencia concreta vivida, como otras circunstancias. Siguiendo el ejemplo anterior, Silvia piensa en su amiga Ana, quien no había estudiado tanto como ella y quien obtuvo una calificación de 4.0. Silvia recordó que en el pasado, Ana le había comentado que había leído el manual de reglamento escolar, que planteaba las consecuencias del plagio y, que por ello, prefería no ser deshonesta; aunque esto implicara obtener calificaciones más bajas, pues no quería asumir el riesgo de ser castigada. En esta etapa se percibe “pensando”, generando así ideas y teorías nuevas, que si bien pueden guardar relación con lo vivido, son independientes.

- **Se prueban las conclusiones obtenidas (experimentación activa):** Las decisiones futuras van a tomar en consideración y en gran medida guiarse por las conclusiones obtenidas en la experiencia. En su próximo examen, Silvia nota que no

sabe la respuesta a tres de las treinta preguntas del examen; sin embargo, recordando su experiencia anterior con el plagio, decide entregar la prueba sin contestar las preguntas que no sabe; pues prefiere tomar la decisión ética, además de no correr el riesgo intrínseco de ser descubierta por el plagio y, en su lugar, tener una calificación buena, aunque no excelente. En esta etapa, la nueva información es procesada y comprendida “haciendo”, por medio de la vivencia de nuevas experiencias.

2.2.1.2. Los estilos de aprendizaje

Sobre el modelo de Kolb, el orientador debe tener presente que, generalmente, la mayoría de las personas y, por ende, los adolescentes, tienden a tener o desarrollar más facilidad o preferencia por aprender “efectivamente”, en uno o varios de los modos de percibir y procesar la información. Así, siguiendo el ejemplo usado en la sección anterior, el orientador puede plantearse lo siguiente:

- **¿Cómo prefiere aprender una persona?** En el caso de Ana, ella “pensó y razonó” sobre las consecuencias del plagio, tras leer un manual; y se abstuvo de copiarse. Sin embargo, Silvia, pese a haber conversado con Ana sobre el tema, antes de haberse copiado, “prefirió vivir la experiencia”; y fue después cuando “aprendió” la lección sobre el plagio.

- **¿Cómo comprenden la información y dan significado a las cosas las personas?** Silvia prefirió experimentar de manera activa “haciendo”, antes de reflexionar sobre su conversación con Ana.

Kolb plantea cuatro estilos que considera combinaciones de preferencias de aprendizaje de las personas. Cada estilo puede asociarse con ciertas tendencias características en las personas, pero el orientador debe tener presente que dichas características no son una lista cerrada de preferencias, actitudes o comportamientos. Estos estilos se resumen en el cuadro 2, que sigue a continuación:

Cuadro 2. Los estilos de aprendizaje de Kolb

Estilo divergente (Sentir + observar)	Estilo asimilativo (Pensar + observar)	Estilo convergente (Pensar + actuar)	Estilo acomodador (Sentir + actuar)
<ul style="list-style-type: none"> • Preferencia por observar, más que actuar. • Observan una situación desde diferentes perspectivas. • Escuchan y consideran puntos de vista diferentes. • Suelen generar muchas ideas, a partir de la información que compilan. • Son personas con mucha imaginación, útil para resolver problemas. • Piensan de manera inductiva: de lo específico a lo general. • Son sensibles y muy orientados hacia otras personas. • Tienen preferencia por trabajar en equipo. • Suelen trabajar bien en el reconocimiento y comprensión de problemas sociales. • Tienen intereses artísticos y culturales. • Investigaciones indican que muchos eligen carreras de educación, arte, historia, teatro, psicología, trabajo social, comunicaciones y literatura. • A veces tienen problemas para tomar decisiones. • Prefieren evitar la acción inmediata, situaciones sin planificación y trabajos muy dirigidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para organizar la información en formatos claros y lógicos, medida preferida para comprender la información. • Requieren explicaciones claras, más que prácticas. • Integran la experiencia de aprendizaje a marcos de teorías abstractas. • Prefieren teorías lógicas a enfoques prácticos. • Tienen mayor interés en conceptos, teorías e ideas, que en personas. • Son pacientes, reflexivos y teóricos. • Observan, racionalizan y reflexionan. • Construyen modelos a partir de lo que observan y conceptualizan. • Sus fortalezas guardan relación con la definición de problemas, la planificación, las explicaciones detalladas de lo observado, la creación de modelos teóricos y el desarrollo de hipótesis. • Carreras como las matemáticas, derecho, biología y otras relacionadas con investigación y ciencias, suelen ser preferidas. • Prefieren evitar asuntos superficiales, la falta de datos estadísticos válidos, hablar sobre emociones y sentimientos y la acción inmediata sin finalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se enfocan en la utilidad práctica de lo aprendido. • Capacidad para aplicar ideas y teorías a circunstancias reales. • Orientadas a hechos y resultados. • Enfoque en conceptos, modelos e ideas de aplicación práctica. • Preferencia por actividades técnicas e impersonales, más que relacionadas con aspectos sociales y otras personas. • Fortaleza en la definición y solución de problemas al igual que en la toma de decisiones. • Pensamiento de tipo hipotético-deductivo. • Correlación con carreras como informática, ciencias tecnológicas y físicas, ingeniería, economía y medicina. • Prefieren evitar actividades que no están relacionadas con una circunstancia concreta, lecturas y estudios que no tienen aplicación, actividades no estructuradas, faltan de datos empíricos válidos, situaciones interpersonales y actividades sin valor personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque práctico y experimental. • Estilo útil para el ejercicio de roles que necesitan de acción e iniciativa. • Establecen objetivos y trabajan buscando opciones para alcanzar los objetivos planteados. • Atraídos por nuevas experiencias y retos. • Facilidad de adaptación en nuevas situaciones y participación en nuevos proyectos. • Corren riesgos y aprenden con la experiencia. • Se guían más por su instinto e intuición que por análisis lógicos. • Confían en otras personas para obtener la información necesaria. • Prefieren trabajar en equipo y suelen establecer vínculos emocionales con las personas. • Son impacientes y espontáneos. • Evitan ser pasivos, enfocarse en la teoría más que en la acción; planificar de manera precisa, y sin cabida para la intervención personal, el trabajo individual, mucho trabajo preparatorio, estructuras y figuras de autoridad al igual que las lecturas y trabajo puramente intelectual.

Dado que los adolescentes han de tener preferencia o ser reconocidos por uno de los estilos, la información antes presentada es útil para que los orientadores planifiquen sus estrategias de enseñanza y dinámica en el salón de clases, considerando diferentes estilos y preferencias. Las investigaciones indican que una persona puede aprender de manera más efectiva, cuando la manera en que se organizan y estructuran los aprendizajes toma en consideración tales preferencias. Así también, el orientador, conociendo las fortalezas y debilidades de los adolescentes, puede guiarles mejor en procesos como la elección de la carrera y/o el desarrollo de habilidades complementarias (refiérase a la guía de aprendizaje: *¿A dónde voy?*, para mayor información sobre el proceso de elección y de toma de decisiones).

2.2.2. Situaciones de aprendizaje escolar²⁶

Tomando en cuenta las relaciones existentes entre las estrategias cognitivas y metacognitivas, utilizadas por los orientadores, y el conocimiento y aprendizaje de los adolescentes, se plantean en el cuadro 3, las situaciones de aprendizaje escolar más comunes.

Así pues, los orientadores deben considerar que, tanto las estrategias que utilicen en el aula de clases como el rol que asuman, han de determinar, en gran medida, el conocimiento y aprendizaje de

²⁶ Adaptado de Osses Bustingorry, Sonia y Sandra Jaramillo Mora. "Metacognición: un camino para aprender a aprender". *Estudios Pedagógicos XXXIV(1)*, 2008, pp. 189-190, disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>. (Consultado en febrero de 2013).

Cuadro 3. Situaciones de aprendizaje escolar

Aprendizaje	Descripción
Receptivo-repetitivo-memorístico	Se genera a partir de la repetición mecánica de lo expuesto por el orientador. Los adolescentes no establecen una relación entre lo repetido y el conocimiento previo. Es un tipo de aprendizaje mecánico.
Repetitivo-memorístico por descubrimiento guiado	El orientador asumen un rol de mediación; guiando al adolescente por medio de estrategias y técnicas para resolver "problemas de la vida o del conocimiento", restando relevancia a los conceptos. Si el adolescente sabe cómo usar las técnicas de manera activa, se supone que ha aprendido a aprender. Los adolescentes suelen ser activos en la actividad investigadora.
Repetitivo-memorístico por descubrimiento autónomo	A partir de investigaciones, el adolescente investiga activamente, hace trabajos monográficos y sistematiza lo que estudia y observa. Este esquema no se enfoca en marcos conceptuales ni reflexivos.
Significativo receptivo	El orientador desarrolla sus actividades por medio de clases magistrales y metodologías expositivas. Este esquema es significativo, siempre que parta del conocimiento que ya tienen los adolescentes.
Significativo por descubrimiento guiado	Se genera a partir de una metodología activa e investigadora. El orientador guía al adolescente para que construya procedimientos y conceptos.
Significativo por descubrimiento autónomo	El adolescente construye sus propios conocimientos, tiene claridad hacia dónde va y qué necesita para obtenerlo. La redacción de informes o trabajos monográficos sobre temas dados, son modalidades para generar conocimiento.

Fuente: Osses Bustingorry, Sonia y Sandra Jaramillo Mora. "Metacognición: un camino para aprender a aprender". *Estudios Pedagógicos, XXXIV(1)*, 2008, pp. 189-190, disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>. (Consultado en febrero de 2013).

los adolescentes. De lo antes expuesto, se puede reflexionar sobre el potencial positivo que tiene el aprendizaje significativo, especialmente en el fomento del aprendizaje autorregulado; toda vez que los adolescentes asumen un rol activo, construyen conocimiento sobre las bases que ya poseen y se encuentran motivados, sabiendo qué quieren y cómo lo pueden obtener.

El próximo módulo plantea estrategias útiles que pueden ser utilizadas por el orientador para promover el aprendizaje y conocimiento, especialmente a partir del fomento y aprovechamiento de la motivación de los adolescentes; al igual que de la metacognición, como una estrategia que sienta bases para el aprendizaje autorregulado.



Módulo 3. Motivación y metacognición: estrategias para aprender más y mejor

Cada persona es diferente y tiene sus propias necesidades, preferencias, tipos de aprendizaje y de inteligencias, al igual que motivaciones distintas; lo que hace necesario el diseño apropiado de estrategias de enseñanza y currículo que atiendan esta realidad²⁷.

Tal y como se explica en el primer módulo de esta guía, la motivación juega un rol importantísimo en los procesos de aprendizaje de los adolescentes²⁸. He aquí la gran oportunidad que tienen los orientadores para adecuar las estrategias de enseñanza y guiar a los adolescentes, según sus motivaciones, para que aprendan más y mejor.

Por otro lado, la capacidad de una persona de reflexionar, comprender y regular el proceso de autoaprendizaje y de organizar métodos para contrarrestar problemas en general, es la metacognición²⁹.

Este módulo presenta estrategias para mejorar y fomentar una motivación y disposición para aprender entre los adolescentes; al igual que para establecer objetivos de aprendizajes.

3.1. Objetivos del módulo

- Conocer estrategias de enseñanza para mejorar la motivación de los adolescentes para aprender.
- Identificar estrategias para establecer metas de aprendizaje.

²⁷ Silver, H.F. Strong, R.W., & Perini, M. (2000) en Judi Randi and Lyn Corno, Teaching and learner variation, Pedagogy-Learning for Teaching, BJEP Monograph Series II, 3, 2005, The British Psychological Society, p. 47, disponible en <http://www.yale.edu/eglab/pdf/RandiReprint.pdf>. (Consultado en enero de 2013).

²⁸ Para más información, ver la sección 1.2.2 del primer módulo, sobre la motivación en los procesos de aprendizaje.

²⁹ Brown (1978). En: Hennessey, M.G., 1999. Ob. cit., p. 34.

3.2. Contenidos

3.2.1. Estrategias y prácticas para aumentar la motivación por el aprendizaje

La motivación por el aprendizaje depende en gran medida de ayudar a encontrar y desarrollar las motivaciones naturales de los adolescentes; así como sus tendencias o tipos de aprendizaje, en lugar de buscar “arreglarlas” o “darles” algo que no tienen³⁰.

El orientador puede hacer un “sondeo” del nivel de motivación en su clase, por ejemplo, contestando a las siguientes interrogantes³¹:

- ¿Están los adolescentes prestando atención a la clase?
- Cuando asigno una tarea, ¿cuán rápido inician los adolescentes a trabajar en esta?
- ¿Están los adolescentes haciendo preguntas o dando respuestas de manera voluntaria?
- ¿Dan los adolescentes la impresión de estar felices o molestos, mientras están en el salón de clases?

A continuación, se presentan varias maneras para incorporar métodos de motivación en el salón de clases, al igual que para guiar a los adolescentes a identificar y desarrollar una relación con sus motivaciones personales³²:

³⁰ Para más información, ver McCombs, B., 1991. Ob. cit.

³¹ Adaptado de Palmer, D. “What is the best way to motivate students in science”. The Journal of the Australian Science Teacher Association, 53(1), 2007, pp. 38-42. En: Williams, Kaylene y Caroline Williams. Five key ingredients for improving student motivation, p. 2. disponible en <http://www.aabri.com/manuscripts/11834.pdf>. (Consultado en enero de 2013).

³² “Capturing and directing the motivation to learn”, Stanford University Newsletter on Teaching, 10(1), 1998, disponible en http://www.stanford.edu/dept/CTL/cgi-bin/docs/newsletter/motivation_to_learn.pdf. (Consultado en enero de 2013).

- **Definir los objetivos de aprendizaje y ayudar a los adolescentes a pensar acerca de metas personales de aprendizaje:** En general, es importante que el orientador ayude a los adolescentes a comprender por qué una asignatura es importante; ya sea para su vida académica, personal o profesional. También, es beneficioso que los adolescentes entiendan cómo está estructurado el proceso de enseñanza de una materia y cómo pueden aprobarla de manera satisfactoria; por ejemplo, sabiendo qué conocimientos previos deben repasar y manejar. Es una oportunidad para que, tanto orientadores como adolescentes, manifiesten sus expectativas de aprendizaje sobre una clase o curso. La motivación se mantiene, generalmente, si los objetivos de aprendizaje fijados, aunque constituyen un reto, son realizables. En este aspecto, el orientador puede, por medio de tareas, retroalimentarse sobre el nivel “realista” de los objetivos fijados e identificar en qué aspectos los adolescentes necesitan más apoyo. Si es necesario, puede utilizar materiales de apoyo o actividades de aprendizaje adicionales, como talleres.
- **Utilizar los intereses de los adolescentes y el conocimiento que ya poseen:** Es importante que, al inicio de las clases o curso, el orientador tome el tiempo necesario para conocer a los adolescentes, determinar qué saben y qué les interesa. Igualmente, los orientadores pueden fomentar ejercicios de reflexión entre los adolescentes, para que adapten y usen lo que están haciendo en clases con algo que les interesa; ya sea que esté relacionado con las actividades académicas o fuera de la escuela. Por ejemplo, una maestra de música puede apoyar a un adolescente, sabiendo si le interesa aprender a tocar un instrumento y/o si tiene un instrumento que ya practica; y, posteriormente, apoyándole en que participe en actividades escolares en que puede tocar el instrumento.
- **Mostrar y probar la importancia del material de estudio:** El orientador puede guiar a los adolescentes para encontrar aplicación del conocimiento de una materia en la vida cotidiana, y/o a determinar el porqué es relevante para su aprendizaje. Por ejemplo, conociendo el interés de un adolescente en el área de ingeniería, el orientador puede justificar la relevancia del aprendizaje de la física y del uso de ecuaciones; hablando de las estimaciones que hará como ingeniero civil, para proponer la manera más viable de construir una carretera sobre una pendiente. Así también, el orientador puede explicar a los adolescentes, cómo el aprendizaje de una materia puede ayudarle a desarrollar una habilidad. En este sentido, por ejemplo, se puede generar motivación en el estudio del español y la lectura de las novelas asignadas, como medios para el desarrollo de habilidades de comunicación escrita y oral muy buenas, basadas en un vocabulario amplio y buena ortografía. En casos en que las materias utilizan muchos principios teóricos, los orientadores pueden fomentar la motivación de aprender, organizando alguna actividad de laboratorio que permita a los adolescentes comprender cómo ese principio se aplica en la vida cotidiana.
- **Enseñar a los adolescentes habilidades para el aprendizaje independiente.** En muchos casos, la motivación está directamente relacionada con un sentimiento de control y de seguridad, en poder hacer frente, exitosamente, a los retos que se presentan. Es conveniente fomentar el desarrollo de las habilidades de manera progresiva y el uso de las habilidades en la medida en que se van desarrollando, de manera activa, en la solución de un problema. En este sentido, los orientadores pueden organizar actividades, tanto dentro como fuera del salón, por medio de proyectos independientes que tomen en consideración los intereses y objetivos de los adolescentes. Por ejemplo, tras haber organizado una clase en la que fue tratado el tema de reciclaje, el orientador puede organizar un proyecto en la comunidad escolar para que los

adolescentes organicen e implementen, durante una semana, los procesos de reciclaje en su salón y/o en conjunto con otros salones de clase.

Dada su gran relevancia, el tema del aprendizaje autorregulado será tratado en un módulo posterior; sin embargo, en este punto cabe señalar que los orientadores deben guiar a los adolescentes en procesos de reflexión y autoconocimiento; que les permitan conocerse a sí mismos e identificar cómo aprenden mejor, qué les mantiene motivados y cuáles son sus metas académicas.

- **Proporcionar ayuda y retroalimentación constante.** Los orientadores deben retroalimentar, especialmente, sobre el trabajo que es realizado fuera del salón de clases; y tal retroalimentación debe hacerse tan rápido como sea posible. Si bien parte de la retroalimentación puede ser una calificación, el rol del orientador debe estar enfocado en recomendar al adolescente maneras para mejorar sus resultados y, principalmente, su aprendizaje y conocimiento futuros. Así también, la retroalimentación debe ser positiva, reconociendo el aprendizaje que los adolescentes han logrado, en lugar de centrarse en la distinción por calificaciones. Los orientadores deben solicitar retroalimentación a los adolescentes acerca del curso, pues de esta manera los jóvenes tienen un medio para manifestar su opinión y sugerencias para mejorar la clase para renovar los objetivos de aprendizaje y sentirse más motivados.

3.2.2. Estrategias metacognitivas

La metacognición se refiere a la manera de aprender a razonar para mejorar las actividades y las tareas intelectuales que se realizan, usando la reflexión para orientarlas y asegurarse una buena ejecución³³. Según el científico argentino, Ricardo Chubak:

³³ Para más información, ver definición de Yael Abramovicz Rosenblatt, en <http://www.psicopedagogia.com/definicion/metacognicion>. (Consultado en enero de 2013).

La metacognición se destaca por cuatro características:

- Llegar a conocer los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental.
- Posibilidad de la elección de las estrategias para conseguir los objetivos planteados.
- Autoobservación del proceso de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas.
- Evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos³⁴.

Así pues, los orientadores pueden guiar a los jóvenes en su proceso de establecer sus objetivos de aprendizaje, definir sus estrategias para alcanzarlos, dar seguimiento a los progresos logrados y, en general, planificar su proceso de aprendizaje³⁵.

La Metacognición sirve como “un camino para aprender a aprender” y un método de enseñanza que apoya el rol del orientador en el proceso de guiar y empoderar al adolescente, para asumir su propio proceso. Este método se describe en las cuatro etapas explicadas en el cuadro 4.

3.2.3. Algunas estrategias metacognitivas

A continuación, se definen varias estrategias metacognitivas que pueden ser de utilidad para el orientador, al facilitar los procesos de aprendizaje en el aula de clases:

³⁴ Chobak, Ricardo. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ingeniería, Departamento de Física. Buenos Aires, disponible en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm> (Consultado en enero de 2013).

³⁵ Osses Bustingorry, Sonia y Sandra Jaramillo Mora. “Metacognición: un camino para aprender a aprender”. Universidad de La Frontera, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Educación. Estudios Pedagógicos XXXIV(1)1, 2008, pp. 187-197; disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100011&script=sci_arttext (Consultado en enero de 2013).

Cuadro 4. Etapas de la metacognición

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
<p>Instrucción explícita</p> <ul style="list-style-type: none"> • El orientador informa a los adolescentes sobre las estrategias a ser implementadas. • La información se da por medio de: <ul style="list-style-type: none"> - Explicación directa, procurando que los adolescentes entiendan lo que van a saber, cómo lo van a saber, cuándo lo van a saber y por qué lo van a saber. - Modelo cognitivo; adicionalmente, el orientador presenta un modelo de todas las actividades a desarrollar, incluyendo las de planificación y supervisión. 	<p>Práctica guiada</p> <ul style="list-style-type: none"> • El orientador guía al adolescente en su proceso de autorregulación. • Particularmente, el orientador entabla un diálogo con el adolescente, para apoyarle en el cumplimiento de metas que siente que no puede realizar sin guía o apoyo. 	<p>Práctica cooperativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo individual de los adolescentes es complementado con el trabajo con sus compañeros (trabajo en equipo). • El grupo de adolescentes interactúa, colabora y se ayuda para completar una tarea. Así, el control de la actividad es transferido al grupo y distribuido entre sus miembros. 	<p>Práctica individual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se basa en el trabajo individual del adolescente. • El orientador deberá facilitar una guía al adolescente, que le sirva de apoyo para su ejercicio de reflexión y autointerrogación.

Fuente: Abramovicz Rosenblatt, Yael; disponible en <http://www.psicopedagogia.com/definicion/metacognicion>. (Consultado en enero de 2013).

3.2.3.1. Portafolio

“Un portafolio es una selección deliberada de los trabajos del alumno, que cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso o sus logros. En él deben incluirse la participación del alumno en la elección de su contenido, los criterios de la selección y las pautas para juzgar sus méritos, así como las evidencias de su proceso de autorreflexión”³⁶.

3.2.3.2. Plan de aprendizaje individual

Se trata de que el adolescente establezca un tipo de “contrato” con el orientador, en el que se definirá un plan de aprendizaje, que incluya los objetivos personales de aprendizaje del adolescente. Además, se definirá el sistema de monitoreo del

³⁶ Arter (1990). En: Danielson, Charlotte y Leslye Abrutyn. Una introducción al uso de portafolios en el aula, p. 27, disponible en <http://isfdmacia.zonalibre.org/Danielson-%20portafolio%20en%20el%20aula.pdf>. (Consultado en febrero de 2013).

proceso de aprendizaje. Esta estrategia incluye la redacción de diarios de aprendizajes, las reuniones entre el adolescente y el orientador, y la realización de evaluaciones sumativas³⁷.

3.2.3.3. Revisión de exámenes³⁸

Bajo este proceso, el orientador solicita a los adolescentes que identifiquen las respuestas que tuvieron incorrectas en un examen, a fin de: a) revisar sus apuntes de clase y determinar si tenían el material completo, si usaron las notas de otra persona, o si estuvieron ausentes ese día; b) de-

³⁷ Adaptado de Chiang, L.H. (1998). “Enhancing metacognitive skills through learning contracts”. Trabajo presentado en la reunión anual de Mid-Eastern Educational Research Association, Chicago (ERIC Document Reproduction Services No. ED425154), p. 5. En: Peirce, William. Metacognition: Study strategies, monitoring, and motivation, 2003, disponible en <http://academic.pgcc.edu/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm#IX>. (Consultado en febrero de 2013).

³⁸ Adaptado de Maryellen Weimer (2002). “Learner-Centered Teaching”. En: William Peirce, 2003. Ob cit.

terminar si la mayoría de las preguntas incorrectas del adolescente correspondían a preguntas hechas sobre el libro o material de texto, o sobre las notas de la clase; y c) contar el número de respuestas que cambiaron durante el examen y determinar cuántas resultaron correctas. Luego, el

orientador puede solicitar a los adolescentes que reflexionen sobre el proceso de estudio para el examen y su presentación, determinando qué pueden hacer mejor en el futuro y describiendo los pasos que han de tomar para un próximo examen.



Módulo 4. Aprendizaje autorregulado

En esta era hay un gran número de información disponible; pero más allá, se trata de una era en que los conocimientos y la tecnología se actualizan a una velocidad sin precedentes. Así también, los mercados cambian, la globalización expone a las personas, aun en su propio país, a metodologías, culturas, ideas y conocimientos diferentes. La sociedad actual demanda de las personas una gran capacidad de actualización y aprendizaje continuo, ya sea de manera formal o informal. Lo que está claro, es que hombres y mujeres deben poder determinar qué necesitan aprender y cómo pueden hacerlo de la mejor manera, según sus circunstancias.

En consideración a lo anterior, es notoria la necesidad de formar adolescentes que de manera progresiva puedan dirigir sus propios procesos de aprendizaje. Esta es una tarea que los orientadores pueden facilitar en el aula, adoptando estrategias para promover el aprendizaje autorregulado. Lo anterior se recomienda, dado el nivel de efectividad que tiene en la generación del conocimiento, a partir de procesos independientes que son desarrollados por el adolescente, bajo la guía del orientador.

Este módulo, en complemento a los anteriores, proporciona al orientador conceptos fundamentales del aprendizaje autorregulado; a la vez que proporciona herramientas para que pueda organizar actividades que faciliten el desarrollo de habilidades relacionadas con el aprendizaje autorregulado en los adolescentes. Este módulo también complementa los anteriores, organizando de manera estructurada la perspectiva y aplicación de varias estrategias que ya se han tratado, las cuales han ido formando a los adolescentes para un aprendizaje efectivo, consciente y autorregulado.

4.1. Objetivos del módulo

- Comprender los fundamentos del aprendizaje autorregulado.
- Fomentar el desarrollo de las habilidades que facilitan el aprendizaje autorregulado.

4.2. Contenido

4.2.1. Concepto y habilidades relacionadas con el aprendizaje autorregulado

El aprendizaje autorregulado es una forma de aprendizaje, basado en el establecimiento de planes de estudio y metas de aprendizaje, antes de aprender; a la vez que se enfoca en el monitoreo, regulación de motivación, comportamiento y conocimiento durante el proceso de aprendizaje y en la reflexión sobre este³⁹.

Tal y como se ha planteado en los módulos 1 y 3, existe una relación directa entre la motivación, el establecimiento de metas y el aprendizaje. Así pues, el aprendizaje autorregulado puede ser aprovechado por los orientadores para fomentar entre los adolescentes mayor motivación, comprensión, independencia y enfoque en sus propios procesos de aprendizaje.

A continuación, se resumen algunas habilidades relacionadas con el aprendizaje autorregulado:

³⁹ Adaptado de Zimmerman, B.J. (2001). "Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis"; y Pintrich, P.R. (2000). "The role of goal orientation in self-regulated learning". En: Marchis, Iuliana y Timea Balogh. "Secondary Scholl Pupils' Self-Regulated Learning Skills". Acta Didactica Napocensia, 3(3), 2010, pp. 47-48, disponible en http://dppd.ubb.cluj.ro/adn/article_3_3_6.pdf. (Consultado en febrero de 2013).

4.2.1.1. El interés del adolescente

El interés que tenga el adolescente por una materia en particular es fundamental. En este aspecto, comprender y saber cuál es la utilidad que va a representar una tarea es importante; por ejemplo, al estudiar matemáticas⁴⁰. Así pues, el orientador debe poder explicar a los adolescentes cuál es la utilidad práctica de aprender una materia determinada y cómo esta, a su vez, se relaciona con los intereses propios del adolescente.

4.2.1.2. Autoeficacia

La autoeficacia se basa en la confianza y seguridad que tiene un adolescente en tener las habilidades que necesita para poder desarrollar una tarea⁴¹. Los adolescentes que tienen un sentido de autoeficacia alto, tienden a concentrarse mucho más fácilmente en sus tareas, al igual que a manejar su tiempo de manera más eficiente y a solicitar ayuda cuando la requieren⁴². Por otro lado, un sentido de autoeficacia bajo, puede hacer que una persona haga un esfuerzo mental mayor y, por ende, llegar a tener mejores resultados, en algunos casos, en comparación con adolescentes que piensan que lo saben todo⁴³.

Así pues, es importante que los orientadores comprendan qué tipo de autoeficacia tienen los adolescentes sobre sí mismos, especialmente en el monitoreo de sus resultados. Identificando qué medida de autoeficacia tiene, el orientador podrá guiar al adolescente para que desarrolle o regule este importante aspecto.

⁴⁰ Schoenfeld, A.H. *Mathematical problem-solving*. Nueva York, Academic Press, 1985, p. 45.

⁴¹ Pintrich, P.R., D. Smith, T. García y W. McKeachie. "Predictive validity and reliability of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire". *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1993, pp. 801-813.

⁴² Pintrich, P.R. y E. De Groot, E. "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 1990, pp. 33-50.

⁴³ Salomon, G. "Television is 'easy' and print is 'tough': The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions". *Journal of Educational Psychology*, 76, 1984, pp. 647-658.

4.2.1.3. Juicios propios

El autojuicio trata de la evaluación que cada quien hace sobre su propio desempeño y el reconocimiento de la relación existente entre el nivel del logro alcanzado y la calidad del proceso de desarrollo⁴⁴; lo que en muchos casos sucede por comparar o medir los resultados propios con un estándar. Quienes aprenden de manera autorregulada tienden a atribuir su bajo desempeño a circunstancias como la falta de tiempo o esfuerzo.

En este aspecto, los orientadores deben tener muy presente en qué medida son planteados aspectos como la evaluación de los adolescentes, especialmente porque puede llegar a afectar de manera negativa el autojuicio del adolescente.

Algo que puede ayudar a los orientadores es plantear las expectativas y estándares, tomando en consideración los tipos de inteligencia y estilos de aprendizaje (refiérase a la guía de aprendizaje *¿A dónde voy?*, para mayor información sobre las inteligencias múltiples).

Por ejemplo, antes de plantear los estándares, el orientador pone un ejercicio de reconocimiento de tipo de inteligencia y estilo de aprendizaje, y el adolescente al encontrar dificultades en desarrollar una tarea o aprender de una manera, en lugar de ser autocrítico y estimar que "no es bueno para eso", busca alternativas y se apoya en sus habilidades naturales para adelantar su aprendizaje a su manera. El adolescente también podría, en lugar de perder motivación, hacerse consciente de que, si bien sus habilidades en una materia determinada no están tan desarrolladas, son compensadas por su destreza natural en otra asignatura.

⁴⁴ Zimmerman, B.J. "Attaining self-regulation: A social cognitive perspective". En: Boekaerts, M., P. Pintrich y M. Ziedner (eds.). *Handbook of self-regulation*. Florida, Academic Press, 2000, pp. 13-39.

En general, una de las razones fundamentales de fomentar un sentido de autojuicio saludable, es el hecho de que, en un sentido negativo, puede afectar la motivación; y esta es fundamental para que el proceso de aprendizaje del adolescente sea positivo.

4.2.1.4. Reacción propia

“La reacción propia trata sobre los sentimientos de satisfacción y afecto relacionados con el desempeño propio”⁴⁵. Ciertamente, si la reacción propia del adolescente es positiva, su motivación por aprender igualmente lo será; sin embargo, de ser negativa, el efecto sería contrario.

Así, el orientador debe guiar a los adolescentes en función de que la apreciación y reacción propias sobre su proceso de aprendizaje y desempeño sean sanas; de manera tal que sus emociones en este sentido le sirvan de apoyo para aprender más y mejor, y no en su perjuicio.

4.2.2. El proceso de aprendizaje autorregulado⁴⁶

El proceso de aprendizaje debe ser usado de manera tal que sea personalizado y adaptado para cada tarea de aprendizaje. En general, investigaciones han demostrado que la presencia o ausencia de los procesos de autoaprendizaje que se describen a continuación, han sido determinantes en el nivel de aprendizaje de los adolescentes:

- Establecimiento de metas específicas.
- Adopción de estrategias para lograr conseguir los objetivos establecidos.
- Monitoreo del desempeño propio, de manera selectiva, para verificar el progreso.

- Restructuración del contexto físico y social propio, de manera tal que sea compatible con los objetivos fijados.
- Manejo eficiente del tiempo.
- Autoevaluación de los métodos propios establecidos.
- Atribución de la consecución de resultados al establecimiento de metas y objetivos.
- Adaptación de métodos futuros.

A continuación, se describen las etapas en que se desarrollan los procesos antes descritos, con el objetivo de que sirvan a los orientadores como una herramienta de planificación de actividades para guiar un proceso de autoaprendizaje en el aula de clases:

- **Fase previsoría:** Esta fase involucra, especialmente, el análisis de la tarea a desarrollar y la motivación propia. Al realizar el análisis de la tarea se pueden establecer objetivos y planificar, de manera estratégica, cómo se ha de desarrollar el proceso de realización y/o aprendizaje. En gran medida, la motivación guarda relación con el interés del adolescente y la autoeficacia, tal y como se ha planteado en la sección anterior.
- **Fase de desempeño:** Esta fase trata sobre dos clases: el autocontrol y la autoobservación. En este sentido, el autocontrol se refiere al desarrollo de metodologías y estrategias particulares que fueron seleccionadas en la fase previsoría. Algunos métodos de autocontrol incluyen el enfoque de la atención, tareas de estrategias y autodidáctica. Por otro lado, la autoobservación se refiere a la identificación de las causas y efectos causados, a partir de las experiencias propias, y el registro personal; por ejemplo, del tiempo utilizado en desarrollar una tarea específica.

- **Fase de reflexión propia:** En general, las clases de reflexión principales son los juicios propios y la reacción propia, cuya referencia se encuentra en la sección anterior.

⁴⁵ Zimmerman, B.J. “Becoming a self-regulated learner: An overview”. *Theory into Practice*, 41(2), 2002, p. 68, disponible en <http://commonsenseatheism.com/wp-content/uploads/2011/02/Zimmerman-Becoming-a-self-regulated-learner.pdf>. (Consultado en febrero de 2013).

⁴⁶ Esta sección ha sido desarrollada a partir de una adaptación de B.J. Zimmerman, 2002. Ob. cit., pp. 64-71.

♦ **Enseñanza del aprendizaje autorregulado:** Un aspecto relevante a resaltar es que los procesos de aprendizaje autorregulado, si bien en muchos casos son implementados de manera natural por adolescentes, pueden y deben ser enseñados en el aula de clase. En este sentido, si bien este módulo detalla varias estrategias y metodologías que pueden servir de referencia al orientador, una manera básica y fundamental es la que enseñe a los adolescentes a⁴⁷:

- ♦ Establecer objetivos de aprendizaje específicos y estrategias de estudio.
- ♦ Fomentar la autoevaluación y estimación de habilidades propias.
- ♦ Realizar evaluaciones acerca de sus creencias sobre su capacidad para aprender o sobre los factores que determinan sus resultados, con miras a determinar debilidades o fortalezas motivacionales o de conocimiento.

⁴⁷ Zimmerman, B.J., 2002. Ob. cit., p. 69.



Módulo 5. Estrategias cognitivas

En la era de la sociedad del conocimiento y la información, se hace indispensable aprender a desarrollar e implementar estrategias que faciliten la revisión, evaluación, descarte y aprendizaje. Así pues, las estrategias cognitivas hacen posible que el adolescente aprenda, recuerde y utilice el conocimiento que tiene de manera eficiente, para adquirir nuevos conocimientos.

Este módulo se enfoca en desarrollar las principales estrategias cognitivas, como complemento a las estrategias metacognitivas planteadas en módulos anteriores. Así pues, el orientador puede utilizarlas como un punto de referencia para que el conocimiento del adolescente sea autorregulado y significativo.

5.1. Objetivos del módulo

- Reconocer el papel de las estrategias cognitivas para organizar sus temas de estudio.
- Utilizar las estrategias de organización como forma efectiva de preparar el material de estudio.

5.2. Contenidos

5.2.1. Definición de las estrategias cognitivas

Las selección, comprensión, memoria, integración y monitoreo son procesos básicos que garantizan un procesamiento profundo y eficaz de la información⁴⁸. Las estrategias cognitivas son:

⁴⁸ Massone, Alicia y Gloria González. Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje en adolescentes de noveno año de educación general básica. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/551Massone.pdf>. (Consultado en febrero de 2013).

“Procedimientos que facilitan las distintas fases del procesamiento de la información y, por lo tanto, mejoran el funcionamiento y el rendimiento del conocimiento⁴⁹”.

A continuación, se presenta una serie de estrategias cognitivas⁵⁰, con sus ejemplos y utilidades, que sirven como punto de referencia para el orientador:

5.2.1.1. Estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo

- **Explorar:** Esta estrategia se basa en mirar, de manera general, una información, a fin de ganar una perspectiva general; ya sea sobre su contenido y/o sobre la forma como está estructurada. Puede consistir, por ejemplo, en ver los títulos, subtítulos, índice, diagramas y/o leer fragmentos del texto.
- **Acceder al conocimiento previo:** El acceso al conocimiento previo supone el reconocimiento de una relación entre la información que se explora y los recuerdos, asociaciones, conceptos o información que el adolescente ya conoce.
- **Predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos:** Esta estrategia resulta en la generación de motivos o intereses por presentar cierta información, como resultado de la revisión de un material y del conocimiento anterior. Por ejemplo, el orientador entrega material sobre una tarea de investigación y solicita que cada adoles-

⁴⁹ García Sevilla, Julia. Estimulación en estrategias cognitivas y metacognitivas. Disponible en <http://ocw.um.es/cc.-de-la-salud/estimulacion-cognitiva/material-de-clase-1/tema-10-texto.pdf>. (Consultado en febrero de 2013).

⁵⁰ Esta sección toma como referencia y adapta, el trabajo de Irene Gaskins y Thome Elliot. Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. Editorial Paidós, disponible en <http://www.neuquen.edu.ar/regresoreceso/materiales%20otros/gaskins.pdf>. (Consultado en febrero de 2013).

cente reporte inmediatamente qué tema particular ha de desarrollar, tras haber leído las instrucciones, considerando sus intereses y lo que pueda o no saber sobre un tema en particular. Un adolescente podría decidir escribir el trabajo sobre un tema totalmente desconocido que le genera curiosidad o sobre otro del que ya tiene conocimiento.

- **Comparar:** Se trata del establecimiento de relaciones entre algo que ya se sabe o conoce y la nueva información presentada.
- **Crear imágenes mentales:** En general, el adolescente recrearía imágenes mentales o escenas que representan los conceptos o información que ha revisado. Sería el equivalente a “poner una película del guión que se lee”.
- **Hacer inferencias:** Se trata de identificar y relacionar los hechos nuevos con otros ya conocidos, con el objetivo de sacar conclusiones acerca de por qué algo resultó de una manera o de otra.
- **Generar preguntas y pedir aclaraciones:** En general, se basa en la formulación de preguntas sobre la información presentada, a fin de resolver interrogantes o inquietudes.
- **Elaborar ejemplos o establecer comparaciones:** Se trata de generar ideas o planteamientos que hagan posible la visualización de lo que plantea la información, como una manera de verificar si hay una comprensión efectiva.
- **Evaluar ideas presentadas en el texto, la conferencia, la película, etc.:** Esta importante estrategia permite desarrollar el pensamiento crítico, y puede plantearse requiriendo del adolescente el planteamiento de su punto de vista, con relación al de un autor o película; siempre explorando los acuerdos o desacuerdos y, en ambos casos, explicando sus razones.
- **Parafrasear o resumir para presentar la sustancia de la información:** Se trata de fomentar la identificación de información relevante, la asociación y la clasificación de conceptos, relacionados y distintos.
- **Identificar relaciones y modelos:** El análisis e identificación de causas y efectos caracteriza esta estrategia. Por ejemplo, los adolescentes deben poder determinar cuál es la causa histórica de una situación o efecto actual.
- **Organizar ideas claves:** Esta estrategia puede implementarse valiéndose de esquemas, listas y gráficos.
- **Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones:** Se trata de hacer uso de conocimiento existente para aplicarlo a una situación similar, pero nueva. Este sería el caso de aplicar una regla de tres, aprendida en clase, a la estimación de montos en la vida cotidiana.
- **Ensayar y estudiar:** En esta estrategia, la revisión de apuntes y cuestionarios, o la identificación y comprensión de conceptos relevantes, son algunos ejemplos.

5.2.1.2. Estrategias para la producción de conocimiento

La resolución de problemas, la investigación y la toma de decisiones, son parte de las estrategias planteadas en este modelo:

- Reconocer y aceptar que existe un problema.
- Analizar y definir el problema.
- Establecer un plan para solucionar el problema.
- Implementar el plan que ha de solucionar el problema.
- Evaluar el avance y la solución del problema.

5.2.1.3. Estrategias para adquirir sentido y recordarlo

◦ Composición o redacción

- En primer lugar, será necesario identificar sobre qué tema ha de escribirse, a quién se va a presentar la información y tomar en consideración los aspectos gramaticales o conceptuales que sean relevantes. Por ejemplo, si se solicita una composición para el Comité de Padres de Familia, la redacción será diferente a si se pidiese para la Asociación de Adolescentes Graduandos, pues ambos “públicos” son diferentes.

- En segundo lugar, será necesario planificar cuánto tiempo se invertirá en recoger la información, clasificarla, revisarla, plantear ideas y metas.
- En tercer lugar, se hará un borrador, recordando a qué público ha de dirigirse la redacción.
- En cuarto lugar, se trata de revisar la redacción, de manera individual y/o con el apoyo de personas autorizadas, según sea el caso.

Así pues, los orientadores pueden organizar actividades en el aula, a partir de la amplia lista presentada, según tenga como objetivo desarrollar una u otra habilidad; y complementarlas con estrategias metacognitivas para fomentar el aprendizaje efectivo en el aula de clases.



Módulo 6. Servicio comunitario

Los retos y las oportunidades del mundo actual demandan de personas que contribuyan con sus conocimientos a crear un mundo mejor. Este hecho supone que los adolescentes tengan capacidad para aplicar sus conocimientos en la resolución de problemas sociales y que sepan planificar su proceso de aprendizaje; de manera que puedan generar el conocimiento nuevo que haga falta para resolver problemas, al igual que para crear o aprovechar oportunidades.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas, han de determinar, en gran medida, si el conocimiento es generado de manera académica o aplicada. Para que el adolescente aprenda más y mejor, y el aprendizaje sea integral, es sumamente importante que se organicen actividades de ambas naturalezas. En este aspecto, la educación experiencial contempla procesos y estrategias basadas en la acción y reflexión, que pueden facilitar al orientador el desarrollo del conocimiento, habilidades, valores y la capacidad de las adolescentes de contribuir a sus comunidades⁵¹.

La planificación de actividades de servicio comunitario para los adolescentes, basadas en una educación experiencial, es altamente recomendada para los orientadores, pues más que organizar actividades aisladas de servicio comunitario, estas pueden constituirse en parte integral del proceso de generación del conocimiento de los adolescentes y, por ende, complementar las estrategias hasta ahora revisadas para aprender más y mejor.

Este módulo plantea de manera general y práctica varias metodologías de educación experiencial

que pueden ser adaptadas por el orientador, a fin de que planifique actividades de servicio a la comunidad para involucrar a los adolescentes.

6.1. Objetivos del módulo

- Conocer varias metodologías basadas en la educación experiencial.
- Promover la ciudadanía activa entre los adolescentes, fomentando una consciencia social local y global.

6.2. Contenidos

6.2.1. Concepto

La educación experiencial es una filosofía que contempla varias metodologías en las que los orientadores, con pleno propósito, se involucran con los adolescentes en experiencias directas y reflexión enfocada, a fin de aumentar el conocimiento, desarrollar habilidades, aclarar valores y desarrollar la capacidad de las personas de contribuir a sus comunidades⁵². La educación experiencial involucra a los participantes a nivel intelectual, físico, social y emocional⁵³.

Así pues, en general, el orientador ha de planificar actividades concretas, sobre las cuales se han de organizar procesos de reflexión para las adolescentes.

⁵¹ Adaptada de la definición de aprendizaje experiencial de la Asociación para Educación Experiencial. Para más información, ver <http://www.aee.org/about/whatsEE/>. (Consultado en febrero de 2013).

⁵² Para más información, ver <http://www.aee.org/about/whatsEE/>. (Consultado en febrero de 2013).

⁵³ Carver, Rebecca L. *Experiential education for youth development*. Center for Youth Development, University of California, Davis, Volume 4, Issue 4, 1998, p. 1, disponible en <http://www.ca4h.org/files/1326.pdf>. (Consultado en febrero de 2013).

6.2.2. Educación experiencial y servicio comunitario: aprendizaje-servicio

Indistintamente del número plural de metodologías que la educación experiencial proporciona, esta sección se enfoca particularmente en la de aprendizaje-servicio, dada la experiencia positiva al probar esta metodología en escuelas secundarias.

6.2.2.1. Concepto de aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio puede definirse de manera muy sencilla como: “Una práctica educativa en la cual los adolescentes aprenden, mientras actúan sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”⁵⁴. Así también, el aprendizaje-servicio se entiende como: “Una metodo-

⁵⁴ Referencia de la Red Española de Aprendizaje-Servicio. Para más información ver <http://www.aprendizajeservicio.net/Queesaps.html>. (Consultado en febrero de 2013).

logía que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores, con la realización de tareas de servicio a la comunidad”⁵⁵. El aprendizaje-servicio es una pedagogía y modelo para el desarrollo comunitario, que es usado como una estrategia de instrucción para lograr objetivos de aprendizaje⁵⁶.

6.2.2.2. El ciclo del aprendizaje-servicio⁵⁷

El cuadro 5 presenta las fases y aspectos relevantes que deben tener en cuenta los orientadores al momento de planificar e implementar el aprendizaje-servicio:

⁵⁵ VV. AA. Aprendizaje-servicio (ApS): Educación y compromiso cívico. GRAO, 2009.

⁵⁶ Definición del National Youth leadership Council, para más información ver <http://www.nylc.org/about>. (Consultado en febrero de 2013).

⁵⁷ Adaptado del ciclo definido por el National Youth Leadership Council, disponible en http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/SLCycle_2PgHandOut.pdf. (Consultado febrero de 2013).

Cuadro 5. Fases y aspectos de aprendizaje-servicio

Previo al servicio	Servicio	Después del servicio
<p>1. Identificación de los objetivos académicos</p> <p>El orientador establece las obligaciones académicas de los adolescentes, los objetivos de aprendizaje, los recursos disponibles y posibles barreras que superar.</p>	<p>6. Realización de un servicio significativo</p> <p>Los adolescentes han de lograr una experiencia de aprendizaje-servicio valiosa y significativa, por medio de su participación en actividades de servicios interesantes y atractivos, que satisfacen los objetivos del aula, a la vez que atienden una necesidad comunitaria real.</p>	<p>7. Evaluar la experiencia</p> <p>Los participantes observan los efectos de sus proyectos en diferentes participantes; intercambian ideas con compañeros y socios comunitarios; ponen atención a los factores de cultura y diversidad que hayan encontrado, y miran al proyecto desde una perspectiva política o cívica. Los participantes analizan sus observaciones para identificar el significado de su servicio-experiencia, comparando su conocimiento previo con la nueva comprensión de contenido académico, sus propias habilidades y contribuciones, al igual que el impacto del proyecto en la comunidad. Orientadores y adolescentes evalúan como alcanzaron sus objetivos académicos y de aprendizaje.</p>

Cuadro 5 (continuación)...

Previo al servicio	Servicio	Después del servicio
<p>2. Identificación de necesidades reales</p> <p>Por medio de un mapeo comunitario, se puede ayudar a los adolescentes a explorar sus comunidades y entrar en comunicación con otras personas de la comunidad. Esto les permitirá reconocer problemas relevantes, evaluar los recursos y descubrir qué es importante tanto para las comunidades, como para los jóvenes. Así pues, a partir de las prioridades e intereses, ha de definirse el proyecto para el aprendizaje-servicio.</p>		<p>8. Demostrar nueva comprensión</p> <p>Los adolescentes pueden entrar en comunicación con otros socios comunitarios potenciales, tales como: asociaciones de padres de familia, medios de comunicación u órganos legislativos; con el objetivo de presentar hallazgos, resultados y considerar posibles siguientes pasos. Esta es una oportunidad para que los adolescentes pongan en práctica las nuevas habilidades y apliquen el conocimiento que han ganado por medio de la experiencia.</p>
<p>3. Establecimiento de evidencia de aprendizaje</p> <p>El orientador debe verificar y garantizar que los adolescentes están alcanzando sus objetivos de aprendizaje por medio de sus proyectos, por lo que deberán guiarlos para que establezcan un vínculo entre los objetivos académicos especificados y el servicio que han planificado; al igual que identificando acciones que los adolescentes deberán realizar para cumplir, tanto con los objetivos del servicio, como con los de aprendizaje.</p>		<p>9. Ir más allá</p> <p>Orientadores, adolescentes y otros participantes, continúan utilizando su nuevo conocimiento y habilidades para tomar decisiones, resolver problemas y crecer como aprendices comprometidos y miembros activos de la comunidad.</p> <p>Los adolescentes comprenden aspectos fundamentales que son la base de las necesidades comunitarias. En este punto, es natural volver a iniciar el ciclo, considerar lo que se ha aprendido y plantearse qué se quiere.</p>
<p>4. Desarrollo del sentido de apropiación</p> <p>Para lograr que el aprendizaje-servicio sea lo más exitoso posible, todas las partes involucradas: coordinadores, adolescentes, maestros, orientadores y socios en las comunidades, deben desarrollar un sentido de compromiso e inversión y apropiarse del proyecto. Para lograrlo, los participantes deben evaluar lo que van a aportar a la experiencia y establecer objetivos, estableciendo una base sobre la que puedan construir.</p>		

Cuadro 5 (continuación)...

Previo al servicio	Servicio	Después del servicio
<p>5. Planificación y preparación</p> <p>Por medio de la utilización de métodos y herramientas, los orientadores y los adolescentes recolectan información relevante, desarrollan el proyecto, se entrenan en lo que sea necesario, establecen alianzas y movilizan los recursos necesarios para implementar sus ideas para mejorar sus comunidades.</p>		

Fuente: National Youth Leadership Council, disponible en: http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/SLCycle_2PgHandOut.pdf. (Consultado en febrero de 2013).

6.3. El trabajo comunitario y el trabajo en equipo

El trabajo comunitario puede suponer la coordinación y realización de actividades de uno o varios adolescentes en su comunidad. Como una actividad encaminada a poner en marcha un servicio o solución social, puede aprovecharse para fomentar entre los adolescentes el desarrollo de una ciudadanía activa, lo que es relevante para el desarrollo de valores

para una cultura de paz (refiérase a la guías de aprendizaje *Contribuyo a un mundo mejor* y *Construyendo una vida sana*, para mayor información sobre la promoción de una cultura de paz).

El trabajo en equipo es fundamental para aprender más y mejor. Es ventajoso para el desarrollo de actividades comunitarias, por la diferencia que existe entre el impacto que la actividad de una sola persona pueda tener y el impacto que pueda generar un grupo.

TALLERES





Taller 1

¿Cuál es mi rol en mi proceso de aprendizaje?



Tema:

Fomento de la responsabilidad propia en el proceso de aprendizaje.



Duración:

45 minutos.



Resultados esperados:

Los participantes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿Cuáles son mis responsabilidades a la hora de aprender? ¿Qué es el aprendizaje autorregulado? ¿Qué debo hacer antes de aprender material nuevo? ¿Qué debo hacer mientras aprendo? ¿Qué debo hacer después de aprender conceptos nuevos?



Materiales:

- Hojas de papel blanco o de rayas. Se necesita 1 hoja para cada participante.
- Lápices de escribir.
- Lápices de colores, marcadores de colores, crayones para dibujar.
- Tablero y tiza.
- Cinta adhesiva.
- Opcional: cartulina.



Habilidades previas/ destrezas requeridas:

Vocabulario: regular.



Preparación:

- Leer los módulos 3 y 4 de esta guía de aprendizaje.
- Sacar una fotocopia, por cada tres participantes, de la página de apoyo: “Los pasos del autoaprendizaje”.
- Sacar una fotocopia, por cada tres participantes, de la página de apoyo: “Tira cómica”.
- Opcional: Dibujar el esquema de la tira cómica en el tablero, para que los participantes lo dibujen en una cartulina más grande.



Resumen de la lección:

- **Dinámica para comenzar: “Lluvia de ideas”.** El orientador guía a los participantes en una actividad grupal, en la que escriben en el tablero las habilidades o procesos que creen necesarios para tener control de su propio aprendizaje.
- **Actividad individual y grupal: “El rompecabezas”.** El orientador divide la clase en equipos de 5 personas. Cada persona será un “experto” en una de las cualidades necesarias para el aprendizaje autorregulado. Cada equipo crea una tira cómica, que describe los pasos a seguir para un participante en el proceso de aprendizaje autorregulado.

- **Actividad de cierre: “La galería”.** Los participantes visitan la exhibición de tiras cómicas en el salón de clases, reflexionan sobre su contenido y luego ofrecen su retroalimentación sobre las decisiones a cada equipo.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (10 MINUTOS):

“Lluvia de ideas”

1. El orientador les explica a los participantes que deben tomar el control de su aprendizaje para que sea verdaderamente efectivo.
2. El orientador le pide a cada participante que suba al tablero, y escriba un ejemplo de cómo tomar el control de su aprendizaje. Por ejemplo: “Revisar la agenda al final de cada día para estar al día con los deberes”.
3. Cada participante va al tablero, uno por uno, y escribe un ejemplo.
4. Cuando el tablero esté lleno de ideas, el orientador le dice a los participantes que tienen un minuto para analizar los ejemplos.
5. El orientador le pide a 2 o 3 voluntarios que contesten las siguientes preguntas:
 - ¿Cual ejemplo es una acción que se toma antes del proceso de aprendizaje?
 - ¿Cuál es una acción que se toma durante el proceso de aprendizaje?
 - ¿Cuál es una acción que se toma después del proceso de aprendizaje?



Actividad grupal (30 MINUTOS):

“El rompecabezas”

1. El orientador explica que el aprendizaje auto-regulado es una forma de aprendizaje, en el cual uno mismo toma el control de lo que aprende. El aprendizaje no depende sola-

mente de un orientador. Para lograr este tipo de aprendizaje, se requieren varios pasos antes, durante y después del proceso de aprendizaje.

2. El orientador divide el grupo en equipos de 3 miembros.
3. Le entrega a cada equipo una copia del material de apoyo titulado “Los pasos del autoaprendizaje”.
4. El orientador pide que cada miembro de cada equipo escoja una letra de la “A” a la “C”. La letra representa una de las 3 etapas de autoaprendizaje en el material de apoyo; y de ese momento en adelante, la categoría elegida se convierte en su tema experto.
5. El orientador anuncia que el grupo donde están es su grupo original.
6. Ahora les indica que se separen de su grupo original y formen grupos con los otros compañeros que comparten su tema experto. En otras palabras: el grupo A “Antes del aprendizaje” se sienta junto; el grupo B en otra parte, y el C en otra parte.
7. El orientador explica que este nuevo grupo es su “grupo de expertos”. Los miembros de los diferentes grupos de expertos, que comparten el mismo tema experto, se agrupan por un período de 10 minutos para estudiar su tema y compartir ideas de cómo exponerlo cuando regresan a su grupo original.
 - Se desarrolla una lluvia de ideas sobre su paso de aprendizaje.
 - Cada miembro contribuye con ejemplos concretos de los pasos que les ayudarían a aprender dentro de la categoría asignada.
 - Estos los escribe en su hoja de papel.
8. Después de 10 minutos, el orientador anuncia que los “expertos” deben volver a su grupo original.
9. El orientador le brinda a cada equipo 6 minutos para turnarse, compartiendo lo aprendido en el grupo original. Cada “experto” tiene 2 minutos para exponer lo aprendido al resto de su equipo.

10. El orientador le entrega a cada equipo una hoja de papel y lápices de colores.
11. El orientador anuncia que cada equipo tiene 15 minutos para crear una tira cómica, en la cual relatarán cómo un personaje pasa por los 8 pasos del autoaprendizaje. Para esto, utilizarán el material de apoyo titulado “Tira cómica”.
12. El orientador debe asegurarse de pasar de grupo en grupo, para apoyar a los adolescentes para que sean creativos en la elaboración de sus tiras cómicas.
 - No es necesario que los dibujos sean perfectos, pero el mensaje sobre el autoaprendizaje debe estar claro.
13. Después de 15 minutos, cuando los grupos terminan sus tiras cómicas, el orientador indica a los participantes que las peguen con cinta adhesiva en las paredes del salón.



Actividad de cierre (10 MINUTOS):

“La galería”

1. El orientador le dice a los participantes que tienen dos minutos para analizar al menos dos tiras cómicas exhibidas en el salón.
2. Los participantes visitan la exhibición de tiras cómicas en el salón de clases, y reflexionan sobre el contenido de cada tira.
3. El orientador le pide a 2 o 3 voluntarios que compartan sus impresiones, contestando las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo son similares las dos tiras cómicas observadas?
 - ¿Cuál de los pasos del autoaprendizaje consideras que es el más fácil, y por qué?
 - ¿Cuál paso es el más difícil, y por qué?



 **MATERIAL DE APOYO**

1. Los pasos del autoaprendizaje

Antes del aprendizaje

1. Establecer metas específicas: ¿Qué quiero lograr?
2. Planear estrategias para alcanzar las metas: ¿Cómo lo voy a lograr?

Durante del aprendizaje

3. Monitorear el desempeño propio y verificar el progreso: ¿Cómo me va?
4. Modificar el contexto físico y social propio para que permita alcanzar las metas: ¿Qué debo cambiar para tener un buen resultado? ¿Con quién debo trabajar? ¿Con quién *no* debo trabajar?
5. Monitorear el tiempo: ¿Estoy utilizando mi tiempo adecuadamente?

Después del aprendizaje

6. Autoevaluar las estrategias utilizadas: ¿Fueron efectivas las estrategias?
¿Por qué o por qué no?
7. Revisar si se alcanzaron las metas: ¿Logré alcanzar mi meta?
8. Planear cambios de estrategias para alcanzar metas futuras: ¿Qué voy a hacer de manera diferente en el futuro?

2. Tira cómica

Creando una tira cómica, incluyendo los ocho pasos necesarios para el autoaprendizaje: establecer metas, planear estrategias, monitorear el progreso, modificar el contexto, monitorear el tiempo, autoevaluar estrategias, revisar alcance de metas y planear cambios para el futuro.

1	2	
3	4	5
6	7	8

Taller 2

¿Cómo aprendo más y mejor?



Tema:

Ejercicios para determinar los estilos de aprendizaje de cada adolescente.



Duración:

45 minutos.



Resultados esperados:

Los participantes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿Cuál es mi estilo de aprendizaje preferido? ¿Qué es el ciclo de aprendizaje de Kolb? ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje de Kolb?



Materiales:

- Hojas de papel blanco o de rayas. Se necesita 1 hoja para cada participante.
- Lápices de escribir.
- Lápices de colores, marcadores de colores, crayones para dibujar.



Habilidades previas/ destrezas requeridas:

Conceptos para el orientador: ciclo de aprendizaje de Kolb, estilos de aprendizaje de Kolb, estilo divergente, estilo asimilativo, estilo convergente, estilo acomodador.



Preparación:

- Leer el módulo 2 de esta guía de aprendizaje.
- Preparar cuatro letreros con las palabras:
 - Sentir + observar
 - Pensar + observar
 - Pensar + actuar
 - Sentir + actuar
- Colocar los letreros en cada esquina del salón.
- Sacar una fotocopia del material de apoyo titulado “Preferencias de aprendizaje”, para leer a los participantes durante la actividad “Cuatro esquinas”.
- Sacar una fotocopia, por cada cuatro participantes, del material de apoyo titulada “Estilos de aprendizaje de Kolb”, para la actividad “Rompecabezas”.



Resumen de la lección:

- **Dinámica para comenzar: “Cuatro esquinas”.** El orientador introduce el concepto de los estilos de aprendizaje con una serie de enunciados para que los participantes decidan cual esquina de su salón posee las características de dicho enunciado.
- **Actividad individual y grupal: “Rompecabezas”.** Los participantes repasan las cuatro esquinas de la actividad anterior y deciden cual corresponde a su propio estilo de aprendizaje. Luego lo ponen en práctica mediante una actividad grupal.
- **Actividad de cierre: “Reflexión”.** Los participantes reflexionan sobre sus estilos de aprendi-

zaje y cómo les ayudaron a aprender durante la actividad anterior y cómo aplicar esta metodología en una tarea asignada.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (10 MINUTOS):

“Cuatro esquinas”

1. El orientador explica a los participantes que todos tienen estilos de aprendizaje diferentes. Estos estilos describen cómo interactúan con la información que reciben, tanto dentro como fuera de la escuela.
2. El orientador lee, uno por uno, los enunciados que aparecen en el material de apoyo titulado “Preferencias de aprendizaje”.
3. Los participantes se trasladan hacia la esquina que representa el estilo de aprendizaje descrito en cada enunciado.
4. Cada vez que los participantes escojan una esquina, el orientador le pide a un participante de cada esquina, que comparta con el grupo por qué escogió esa esquina.
5. Después de escuchar los 5 enunciados, los participantes vuelven a sus puestos.
6. El orientador explica que los enunciados que escucharon, representan las acciones de personas con diferentes estilos de aprendizaje.



Actividad grupal (30 MINUTOS):

“Rompecabezas”

1. El orientador explica que los estilos de aprendizaje representados en cada esquina no son una lista cerrada; es decir, un participante puede sentir que los estilos representados en dos esquinas diferentes representan su estilo de aprendizaje.
2. El orientador divide al grupo en equipos de 4 participantes.
 3. El orientador entrega una copia del material de apoyo titulado “Estilos de aprendizaje de Kolb” a cada equipo.
 4. El orientador le pide a cada miembro de cada equipo que escoja un número del 1 al 4. Dependiendo del número que escojan, los miembros de cada equipo son asignados uno de los estilos de aprendizaje en la página de apoyo.
 5. Los miembros de diferentes equipos con el mismo tema, se agrupan por un período de 10 minutos para formar el “grupo de expertos”.
 6. En el grupo de expertos, desarrollan una lluvia de ideas sobre su tema y cómo exponerlo a su grupo original.
 7. Cada participante contribuye con ejemplos concretos del estilo de aprendizaje asignado y los escribe en su hoja de papel.
 8. Después de 10 minutos, el orientador indica a los participantes “expertos” que vuelvan a su equipo original.
 9. El orientador anuncia que cada equipo tiene 8 minutos para que sus miembros expertos tomen turnos, exponiendo su tema. Cada “experto” tendrá 2 minutos para exponer lo aprendido a su equipo.
 10. Cuando han pasado los 8 minutos de compartir, el orientador anuncia que cada participante debe escoger el estilo de aprendizaje que siente que más describe su propio estilo de aprendizaje.
 11. Indica que debe encontrar una pareja con el mismo estilo.
 12. El orientador entrega una hoja en blanco y un lápiz a cada pareja.
 13. El orientador explica que las parejas tienen 15 minutos para describir en su hoja de papel, cómo utilizarían el estilo de aprendizaje que han escogido para hacer la tarea indicada a continuación:
 - Compara dos cantantes panameños diferentes.
 - ¿Quiénes son?
 - ¿De dónde vienen?
 - ¿Cuál es su impacto en la sociedad?

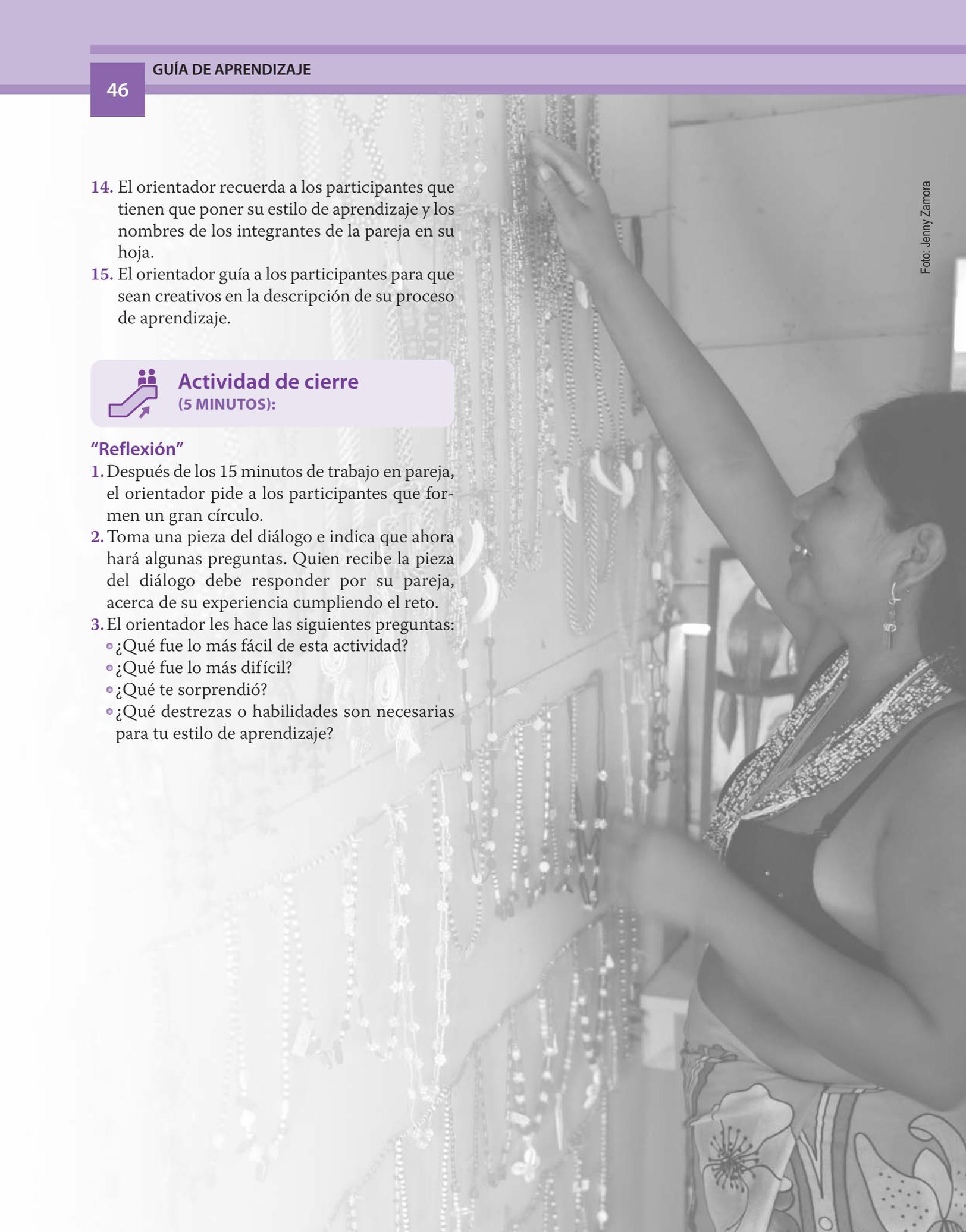
14. El orientador recuerda a los participantes que tienen que poner su estilo de aprendizaje y los nombres de los integrantes de la pareja en su hoja.
15. El orientador guía a los participantes para que sean creativos en la descripción de su proceso de aprendizaje.



Actividad de cierre (5 MINUTOS):

“Reflexión”

1. Después de los 15 minutos de trabajo en pareja, el orientador pide a los participantes que formen un gran círculo.
2. Toma una pieza del diálogo e indica que ahora hará algunas preguntas. Quien recibe la pieza del diálogo debe responder por su pareja, acerca de su experiencia cumpliendo el reto.
3. El orientador les hace las siguientes preguntas:
 - ¿Qué fue lo más fácil de esta actividad?
 - ¿Qué fue lo más difícil?
 - ¿Qué te sorprendió?
 - ¿Qué destrezas o habilidades son necesarias para tu estilo de aprendizaje?



 MATERIAL DE APOYO

1. Preferencias de aprendizaje

- Me gusta observar una situación desde **diferentes perspectivas**.
- Me gusta observar, **racionalizar** y reflexionar.
- Me gusta **aplicar** ideas y conceptos a circunstancias reales.
- Me gustan las nuevas experiencias y **retos**.
- Me guío más por mi **instinto**, que por análisis lógico.

2. Estilos de aprendizaje de Kolb

1 Sentir + observar	2 Pensar + observar	3 Pensar + actuar	4 Sentir + actuar
<ul style="list-style-type: none"> • Preferencia por observar, más que actuar. • Observan una situación desde diferentes perspectivas. • Escuchan y consideran puntos de vista diferentes. • Suelen generar muchas ideas, a partir de la información que compilan. • Son personas con mucha imaginación, útil para resolver problemas. • Son sensibles y muy orientados hacia otras personas. • Tienen preferencia por trabajar en equipo. • Suelen trabajar bien en el reconocimiento y comprensión de problemas sociales. • Tienen intereses artísticos y culturales. -A veces tienen problemas para tomar decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para organizar la información en formatos claros y lógicos, medida preferida para comprender la información. • Requieren explicaciones claras, más que prácticas. • Prefieren teorías lógicas a enfoques prácticos. • Tienen mayor interés en conceptos, teorías e ideas que en personas. • Son pacientes, reflexivos y teóricos. • Observan, racionalizan y reflexionan. • Construyen modelos a partir de lo que observan y conceptualizan. • Son buenos en la definición de problemas, la planificación, las explicaciones detalladas de lo observado, la creación de modelos teóricos y el desarrollo de hipótesis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se enfocan en la utilidad práctica de lo aprendido. • Capacidad para aplicar ideas y teorías a circunstancias reales. • Orientadas a hechos y resultados. • Enfoque en conceptos, modelos e ideas de aplicación práctica. • Preferencia por actividades técnicas e impersonales, más que relacionadas con aspectos sociales y otras personas. • Son buenos definiendo y solucionando problemas al igual que tomando decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se enfocan en lo práctico y experimental. • Estilo útil para el ejercicio de roles que necesitan de acción e iniciativa. • Establecen objetivos y trabajan buscando opciones para alcanzar los objetivos planteados. • Atraídos por nuevas experiencias y retos. • Facilidad de adaptación en nuevas situaciones y participación en nuevos proyectos. • Corren riesgos y aprenden con la experiencia. • Se guían más por su instinto e intuición, que por análisis lógicos. • Confían en otras personas para obtener la información necesaria. • Prefieren trabajar en equipo y suelen establecer vínculos emocionales con las personas. • Son impacientes y espontáneos.

Taller 3

Lo que me motiva a aprender y vivir. Parte 1



Tema:

Una guía para reflexionar acerca de las motivaciones personales y de aprendizaje.



Duración:

60 minutos.



Resultados esperados:

Los participantes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿Qué me motiva a aprender y a vivir? ¿Cuáles son mis motivaciones personales? ¿Qué me motiva a seguir aprendiendo?



Materiales:

- Hojas blancas partidas a la mitad.
- Lápices de escribir.
- Papel de construcción partidos a la mitad.
- Hojas blancas cortadas en cuatro partes.
- Hojas blancas.
- Tablero y tizas.
- Objeto para usar como pieza del diálogo.
- Cinta de enmascarar (*masking tape*).



Habilidades previas/ destrezas requeridas:

Manejo de grupos con expectativas de vida diferentes; participantes motivados y desmotivados; energía y alegría del orientador para realizar las dinámicas. Vocabulario: motivación, tipos de motivación, factores que motivan.



Preparación:

- Leer el módulo 1 de esta guía de aprendizaje.
- Tener una mitad de papel de construcción por participante.
- Tener suficientes pedazos de *masking tape* pegados en el tablero, para que cada participante pegue su papel de construcción.
- Tener lo siguiente para cada participante:
 - Cuarta parte de hoja blanca.
 - Mitad de hoja blanca.
 - Hoja blanca entera.
- Hacer 10 fotocopias del material de apoyo titulado “Biografía de Felicidad Familia”.
- Seleccionar un objeto como pieza del diálogo, relacionada con el tema.
- Escribir en el tablero lo siguiente:

“La historia de mi mayor motivación”

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| 1. • Nombre | • Características físicas |
| • Género | • Lugar donde vive |
| • Edad | • Profesión |
| 2. • ¿Cuándo nació? | • ¿Logró sus objetivos? |
| • ¿Dónde? | • ¿Ya falleció? ¿Cómo? |
| • ¿Cómo se hizo grande? | • ¿Sigue vivo? |
| | • ¿Cómo es su vida? |



Resumen de la lección:

- **Dinámica para comenzar: “¿Qué me motiva?”.** Actividad diagnóstica para identificar las motivaciones de cada participante en la vida, y las razones que los motivan a querer aprender.
- **Actividad grupal: “Historia de mi mayor motivación”.** Permitir a los participantes que, de una manera diferente, se contacten con sus propias motivaciones y las de otros, así como también la posibilidad de desarrollar las mismas a lo largo del tiempo.
- **Actividad de cierre: “Círculo de reflexión”.** Actividad para reflexionar sobre la importancia de tener un elemento que les motive a aprender y a proponerse metas en la vida.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (15 MINUTOS):

“¿Qué me motiva?”

1. Para iniciar la actividad, el orientador le explica a los participantes que van a trabajar el tema de la motivación, y por eso es importante conocer qué saben ellos sobre la palabra motivación.
2. El orientador le entrega a cada participante una mitad de papel de construcción, y les indica que en el papel escriban un sinónimo de la palabra “motivación”.
3. Después de esto, les pide que peguen su sinónimo en el tablero, uno a uno.
4. Cuando hayan pegado su palabra en el tablero, el orientador agrupa las palabras por semejanza.
 - Por ejemplo, todas las que dicen “fuerza” juntas; las que dicen “impulso” se agrupan en otro lado, y así sucesivamente.
5. Luego, el orientador lee en voz alta todas las palabras y, en conjunto, crean una definición de la motivación.

Nota: Es importante que el orientador resalte a los adolescentes que siempre van a existir diferentes formas de pensar y que todas son válidas. Les explica que por esta razón utilizarán para el taller la definición que acaban de crear.

6. Después de definir la motivación, el orientador entabla un espacio de diálogo, haciendo preguntas tales como:
 - Cuando las personas cocinan, ¿por qué lo hacen?
 - Cuando ríen a carcajadas, ¿por qué lo hacen?
 - ¿Por qué “pilan” para el examen de matemáticas?
 - ¿Por qué están en la escuela?
 - ¿Por qué quieren aprender?

Nota: Los participantes pueden responder de forma aleatoria y voluntaria. Las respuestas que surjan, permiten reconocer diferentes factores que los motivan; tales como: el hambre, la alegría, ganar, graduarse.

7. El orientador cierra esta dinámica, resaltando que cada comportamiento del ser humano tiene un factor que lo motiva o una intención. Poder identificar esto nos permite orientar nuestras actividades hacia un objetivo.



Actividad grupal (35 MINUTOS):

“Historia de mi mayor motivación”

1. El orientador comenta a los participantes que cada uno de nosotros tiene sus propias motivaciones, que pueden o no coincidir con las de otros participantes.
2. En este momento, el orientador le entrega a cada participante la cuarta parte de una hoja blanca y lápiz de escribir.
3. Les pide a los participantes que reflexionen sobre “¿Cuál es su mayor motivación en la vida?”. Indica que tendrán cinco minutos para escribir la respuesta.

Nota: Es importante que el orientador apoye a los adolescentes que tengan dudas.

4. Luego, el orientador les pide a los participantes que hagan grupos de 3 integrantes, procurando buscar aquellos compañeros con motivaciones parecidas o iguales.

Nota: El orientador debe supervisar la actividad para no perder mucho tiempo y hacer los cambios necesarios para crear grupos con motivaciones en común o relacionadas.

5. Una vez agrupados, se les pide que se ubiquen en diferentes espacios del salón, para que puedan crear “La historia de mi mayor motivación”.
6. El orientador explica que en esta actividad deben inventar un personaje que represente su mayor motivación en la vida.
7. Para crear esta biografía, deben darle, a la mayor motivación, aquellos elementos descritos en el tablero:
 - Nombre
 - Género
 - Edad
 - Características físicas
 - Lugar donde vive
 - Profesión
8. Luego deben describir su biografía:
 - Nombre
 - ¿Cuándo nació?
 - ¿Dónde?
 - ¿Cómo se hizo
 - Características físicas
 - ¿Logró sus objetivos?
 - ¿Ya falleció? ¿Cómo?
 - ¿Sigue vivo?
 - ¿Cómo es su vida?
9. El orientador les reparte una hoja blanca para que puedan escribir sus historias y les explica: “Deben usar toda su creatividad para crear este personaje. La biografía debe integrar las respuestas de cada participante del grupo. Una vez terminada la historia, deben presentarla al resto de los grupos con una dramatización. Tendrán 10 minutos para escribir y 10 minutos para ensayar la dramatización”.
10. El orientador debe entregar a cada grupo un ejemplo para modelar la actividad.

Nota: Si no es posible hacer fotocopias, el orientador puede leer el ejemplo de “Historia de mi mayor motivación” (material de apoyo al final del taller) en voz alta.

11. Es importante que mientras los adolescentes estén creando sus historias, el orientador pase por los grupos para apoyar a quien lo necesite y ayudarlos a generar ideas.
12. El orientador debe anunciar cuando quedan 10 minutos, para que los grupos empiecen a ensayar su dramatización.
13. Después de escribir y ensayar, el orientador anuncia: “Preparen los escenarios para las «Historias de mi mayor motivación»”. Llama al primer grupo.
14. Cuando cada grupo presenta su dramatización, se les agradece su creatividad y trabajo con aplausos.



Actividad de cierre (10 MINUTOS):

“Círculo de reflexión”

1. El orientador le pide a los participantes que hagan un gran círculo entre todos.
2. Se sientan en el piso y analizan la actividad anterior, respondiendo algunas preguntas.
3. El orientador explica: “Para trabajar este tema, vamos a utilizar un objeto como pieza del diálogo, que se va a pasar en orden de mano en mano; y aquella persona que la tenga, le tocará la oportunidad de hablar, mientras que el resto tendrá la oportunidad de escuchar; nadie puede hablar si no tiene la pieza del diálogo”.
4. Luego, el orientador inicia el círculo preguntando: “¿Cómo se sintieron con la actividad «La historia de mi mayor motivación»?”.
5. El orientador debe contestar primero, para modelar la dinámica, y luego pasa la pieza del diálogo.

6. Solo se pueden introducir las siguientes preguntas, cuando se haya completado el círculo y la pieza del diálogo vuelva al orientador o quien inició la ronda.
 - ¿Qué ideas o percepciones tienen ahora sobre las motivaciones personales?
 - ¿Qué otras cosas se pueden hacer para auto-motivarnos?
7. Al final, el orientador agradece a los adolescentes por su apertura y sinceridad e integra la información dada por los participantes para devolver una idea de cierre o conclusión del tema.

8. **Opcional:** Por último, el orientador hace una rodada final, en donde cada participante debe decir, con un gesto, cómo se siente después del taller.



Referencia:

- Instituto de Educación para la Familia. *Manual de dinámicas de la Fundación Amaneceres. Medios terapéuticos y de enseñanza psicosocial para adolescentes*. Panamá, s/e, 2012.

 **MATERIAL DE APOYO**

1. Biografía de Felicidad Familia: “Historia de mi mayor motivación”

Esta es la historia de Felicidad Familia, nació hace tiempo en un país llamado Corazón. Siempre llenaba a las personas de sonrisas y en la escuela le gustaba “parkear” con los chicos que andaban alegres por los pasillos y en el salón. Lograba que todos sus amigos se sintieran bien, con ganas de saltar y con fuerzas para intentar las cosas que más anhelaban. A Felicidad Familia le gustaba pasear por las experiencias positivas del pasado. Su comida favorita era confianza y su deporte, buena salud.

Un día, Felicidad Familia dejó de ir a la escuela y todo se volvió un caos, la gente gritaba, estaba asustada, se mordían las uñas y extrañaban a Felifa, como la llamaban de cariño. Como todos sus amigos estaban preocupados, decidieron ir hasta su casa y ver qué pasaba con ella. Cuando llegaron, se dieron cuenta que Felifa estaba enferma de miedo-fracaso, una enfermedad sumamente contagiosa. Sus amigos, a pesar de que podían contagiarse de la enfermedad, se quedaron con ella y le dieron mucho amor, comprensión y confianza, lo cual resultó ser un poderoso antídoto que curó a Felifa.

Cuenta la gente que la conoció, que luego de graduarse, Felifa se convirtió en una excelente vendedora de alegría, se casó y tuvo dos hermosos hijos: Confianza y Fortaleza. Después de vivir muchos años en el país, Corazón, decidió mudarse al país, Mente, para ayudar a todas esas personas enfermas de miedo-fracaso, así como a ella la ayudaron.

Taller 4

¿Qué me motiva a aprender y vivir? Parte 2



Tema:

Guía para reflexionar acerca de las motivaciones personales y de aprendizaje.



Duración:

45 minutos.



Resultados esperados:

Los participantes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿Qué es el aprendizaje autorregulado? ¿Qué es la autoeficacia? ¿Qué y quién me motiva a tener una autoeficacia saludable?



Materiales:

- Hojas de papel blanco o de rayas. Se necesita 1 hoja para cada participante.
- Lápices de escribir.
- Lápices de colores, marcadores de colores, crayones para dibujar.
- Cinta adhesiva.



Habilidades previas/ destrezas requeridas:

Conceptos para el orientador: aprendizaje autorregulado, autoeficacia.



Preparación:

- Leer el módulo 1 de esta guía de aprendizaje.
- Escribir en el tablero las preguntas que aparecen en el material de apoyo titulado “Preguntas para la entrevista”, para la actividad “La entrevista”.



Resumen de la lección:

- **Dinámica para comenzar: “Guacho de letras”.** El orientador introduce el concepto de la autoeficacia. El orientador pide a los participantes que traten de adivinar cuál es un sinónimo de la palabra autoeficacia. Los participantes juegan el guacho de letras para adivinar cuál es el sinónimo.
- **Actividad individual y grupal: “La entrevista”.** El orientador guía a los participantes en una actividad de entrevistas entre sí, sobre algún reto en el pasado que hayan afrontado y los factores que los ayudaron a confiar en sí mismos para seguir adelante. Crean un *collage* grupal con dibujos y símbolos que representan los factores que les ayudaron a tener confianza en sí mismos, para lograr la meta que se propusieron.
- **Actividad de cierre: “Galería”.** Los participantes analizan el *collage*, notando los elementos que se repiten más a menudo. Reflexionan sobre la importancia de la autoeficacia en su día a día. Dos o tres voluntarios comparten sus reflexiones con el grupo.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (10 MINUTOS):

“Guacho de letras con el cuerpo”

1. El orientador explica a los participantes que en el proceso del aprendizaje es necesario tener autoeficacia. “La autoeficacia es cuando se tiene la certeza de tener las habilidades necesarias para hacer una tarea o afrontar un reto”.
2. El orientador selecciona a nueve personas del grupo para crear el “guacho de letras”.
3. Le entrega a cada uno de los participantes seleccionados una hoja en blanco y un lápiz.
4. El orientador le asigna a cada participante seleccionado, una de las siguientes letras:
A, A, C, F, I, N, N, O, Z
5. Los participantes escriben su letra en grande en su hoja de papel.
6. El orientador le dice a los participantes que deben contestar la siguiente pregunta con sus letras: “¿Cuál es un sinónimo de autoeficacia?”
7. Cuando el orientador da la seña, los participantes tienen 5 minutos para descifrar la respuesta.
8. El orientador explica al resto del grupo que deben tomar turnos, dando instrucciones orales a los participantes en el “guacho”, para que ubiquen las letras en el orden correcto, y encuentren la respuesta a la pregunta (La respuesta es “confianza”).
9. El grupo tiene 5 minutos para descifrar la respuesta.



Actividad grupal (30 MINUTOS):

“La entrevista”

1. El orientador explica que: “El aprendizaje autorregulado es una forma de aprendizaje que integra el uso de planes de estudio, metas, monitoreo de la motivación y la reflexión para

lograr un aprendizaje efectivo. La autoeficacia es una de las habilidades necesarias para el aprendizaje autorregulado, ya que promueve la confianza que necesita cada individuo para seguir adelante con sus metas”.

2. El orientador divide al grupo en parejas y le entrega, a cada una, una hoja de papel y un lápiz.
3. El orientador explica que los miembros de cada pareja se alternan en el rol de “entrevistador” y “entrevistado”.
4. El orientador señala las preguntas que escribió en el tablero (del material de apoyo titulado “Preguntas para la entrevista”).
5. El orientador le dice a cada pareja que tiene 20 minutos para hacer la entrevista.
6. Cada participante se turna, siendo el “entrevistador” por 10 minutos, y anotando las respuestas del “entrevistado” en su hoja de papel. Luego cambian de rol.
7. Cuando ambos terminan la entrevista, los participantes intercambian hojas, para leer sus respuestas.
8. El orientador le entrega a cada participante una hoja blanca y lápices de colores.
9. El orientador le dice a los participantes que tienen 5 minutos para dibujar las personas, cosas o situaciones, mencionadas en sus entrevistas, que los motivaron a tener confianza en sí mismos.
10. Cuando terminan el dibujo, los participantes los pegan en el tablero o las paredes del salón con cinta adhesiva.



Actividad de cierre (10 MINUTOS):

“Galería de reflexión”

1. El orientador le indica a los participantes que tienen 5 minutos para observar los dibujos pegados en la pared.
2. El orientador pide a los participantes que busquen patrones en el *collage*:

- ¿Qué elementos se repiten a menudo?
 - ¿Qué persona o personas son recurrentes en los diferentes dibujos del *collage*?
 - ¿Por qué creen que estos elementos se repiten?
3. Al cabo de 5 minutos, el orientador pide a tres o cuatro voluntarios que compartan sus impresiones sobre la galería de dibujos.
 4. El orientador agradece a los adolescentes su participación y pone fin al taller.



 MATERIAL DE APOYO

1. Preguntas para la entrevista

- Cuando oyes la palabra “confianza”, ¿a qué palabra te recuerda, y por qué?
- Describe un momento en tu vida en que no hayas tenido confianza en ti mismo; y por consiguiente, no lograste una meta que te propusiste. ¿Cómo te sentiste?
- Describe un momento en tu vida en que sí tuviste confianza en ti mismo; y por consiguiente, lograste la meta que te propusiste. ¿Cómo te sentiste?
- ¿Qué cosas o situaciones te motivaron a tener confianza en ti mismo?
- ¿Qué personas te motivaron a tener confianza en ti mismo?

Taller 5

¿Dónde estoy y hacia dónde voy?



Tema:

Ejercicio de autorreflexión, para monitorear y hacer ajustes en las metas de aprendizaje.



Duración:

45 minutos.



Resultados esperados:

Los participantes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿Cómo sé si estoy acercándome a mi meta? ¿Qué son las metas enfocadas en tareas? ¿Cuáles son mis metas y por qué las escogí? ¿Qué pasos tomo para alcanzar mis metas? ¿Cómo monitoreo mis metas? ¿Quién me puede ayudar a monitorear mis metas? ¿Qué tan a menudo debo monitorear mis metas?



Materiales:

- Hojas de papel blanco o de rayas. Se necesita 1 hoja para cada participante.
- Lápices de escribir.
- Lápices de colores, marcadores de colores, crayones para dibujar.
- Un cronómetro o reloj para contar los segundos.



Habilidades previas/ destrezas requeridas:

Metas enfocadas en tareas, monitoreo de metas.



Preparación:

- Leer el módulo 1 de esta guía de aprendizaje.
- Sacar una fotocopia, por cada adolescente, del material de apoyo titulado “¿Cómo me va?”.
- Sacar una fotocopia, por cada pareja, del material de apoyo titulado “Ejercicio cerebral”.



Resumen de la lección:

- **Dinámica para comenzar: “¿Cómo me va?”.** El orientador entrega a cada participante una hoja de papel, para escribir una meta fijada y su progreso hacia ella. Se hace una pequeña exhibición de metas, y los participantes adivinan a quién le pertenece la hoja.
- **Actividad grupal: “Ejercicio cerebral”.** Esta actividad grupal se enfoca en el monitoreo de una meta para afrontar un reto simple a corto plazo. En parejas, los participantes fijan su meta, afrontan el reto, monitorean su progreso, y reflexionan sobre las mejoras observadas.
- **Actividad de cierre: “Autorreflexión”.** Los participantes reemplazan la meta de la actividad anterior, con una meta personal o académica. Planean cómo monitorear sus metas, de la misma manera que lo hicieron en la actividad anterior, pero a un plazo más largo.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (10 MINUTOS):

“¿Cómo me va?”

1. El orientador le entrega a cada participante un hoja de papel y un lápiz.
2. El orientador le dice a los participantes que escriban, en letras grandes, una meta que se han fijado. La meta puede ser personal o académica.
3. El orientador le dice a los participantes que dibujen una flecha hacia arriba, si están bien encaminados hacia su meta; una flecha hacia abajo, si se están desviando de la meta; y una flecha hacia el lado, si no hay progreso a favor o en contra de la meta.
4. Cuando todos los participantes escriban sus metas y sus flechas correspondientes, las pegan en el tablero, sin poner su nombre, con cinta adhesiva.
5. Una vez que estén de vuelta en sus asientos, el orientador llama a los participantes, uno a uno, para que suban al tablero para escoger una meta e intentar adivinar a quién le pertenece.
6. La dinámica termina cuando, por lo menos diez participantes, hayan tenido la oportunidad de adivinar.



Actividad grupal (30 MINUTOS):

“Ejercicio cerebral”

1. El orientador explica: “Una de las habilidades necesarias para el aprendizaje efectivo es saber fijar y monitorear metas. Hay varios tipos de metas. Entre estas, las metas enfocadas en tareas que involucran un reto a través del cual se gana comprensión, conocimiento o habilidades. El éxito en estas metas se mide a través del esfuerzo, el progreso y la mejora individual”.

2. El orientador le explica al grupo que la actividad consiste en:
 - Un reto.
 - Fijar una meta para afrontar el reto.
 - Medir su progreso hacia el logro de la meta. (El *reto* es el ejercicio cerebral. La *meta* es lograr que ustedes terminen el ejercicio cerebral, más rápidamente, cada vez que lo hacen. Para monitorear su progreso, deben usar el material de apoyo titulado ¿Cómo me va?).
3. El orientador divide el grupo en parejas.
4. Le entrega a cada pareja una copia del material de apoyo titulado “Ejercicio cerebral” y “¿Cómo me va?”
5. El orientador le dice a los participantes que pinten las palabras del material de apoyo titulado “Ejercicio cerebral”, siguiendo cuidadosamente las instrucciones en la parte superior.
6. A uno de los miembros de cada pareja, se le asigna el rol del “jugador” ,y el otro será el “anotador”.
7. Una vez que terminen de pintar, “el anotador” toma material de apoyo titulado “¿Cómo me va?” y escribe el nombre del “jugador”.
8. El orientador les dice a los participantes que cada uno tiene 10 minutos para afrontar el reto.
9. El “anotador” coloca el “Ejercicio cerebral” en frente del “jugador”, y le indica cuándo puede iniciar la siguiente tarea:
 - Debe decir, en voz alta, el color de las palabras que aparecen en la hoja, de izquierda a derecha. No puede leer la palabra, solo puede decir el color de la palabra.
10. Usando un cronómetro o un reloj, el “anotador” determina el tiempo que le toma al “jugador” decir todos los colores correctamente.
11. Después de cada dos intentos, el anotador le entrega la hoja “¿Cómo me va?” al “jugador”, para que indique su propio progreso, con una flecha hacia arriba, si hizo el ejercicio más rápido que la vez anterior; hacia abajo, si hizo el ejercicio más despacio; y hacia el lado, si tomó la misma cantidad de tiempo.

12. Se repiten los pasos 8 a 10 hasta que el jugador haya intentado decir los colores diez veces.
13. Los participantes cambian de rol. El “anotador” se convierte en el “jugador”, y el “jugador” en “anotador”.
14. Se repiten los pasos 8 y 9 hasta que el nuevo “jugador” también lo haya intentado diez veces.
15. Cada participante analiza los resultados del reto, poniendo atención a la dirección de las flechas que indican su progreso con el tiempo.
16. El orientador les dice a los participantes que compartan su experiencia con la pareja de al lado. ¿Fue fácil o difícil el reto? ¿Por qué?



Actividad de cierre (10 MINUTOS):

“Autorreflexión”

1. El orientador les dice a los participantes que replacen la meta anterior con una meta

personal, y que, en sus cuadernos o una hoja blanca, reflexionen con las siguientes preguntas:

- ¿Cómo monitoreo esta meta?
- ¿Qué persona me ayuda a rendir cuentas?
- ¿Qué tiempo tomo para alcanzar la meta?
- ¿Cada cuánto tiempo debo monitorear mi progreso?
- ¿Qué evidencia concreta considero un buen esfuerzo o una mejora en el camino hacia mi meta?



Referencia:

- Michael, D. *Scientific american frontiers*. 2011. Tomado de: <http://www.pbs.org/saf/1302/teaching/teaching2.htm>. (Consultado en marzo de 2013).

Taller 6

Definiendo lo que quiero aprender



Tema:

Ejercicios de reflexión y de planificación para establecer metas de aprendizaje.



Duración:

60 minutos.



Resultados esperados:

Los participantes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿Qué es una meta inteligente? ¿Cómo me aseguro de que mis metas sean específicas, realísticas, alcanzables, razonables, medibles y puntuales? ¿Cómo me comprometo a alcanzar mi meta?



Materiales:

- Hojas de papel blanco o de rayas. Se necesita 1 hoja para cada participante.
- Lápices de escribir.
- Lápices de colores, marcadores de colores, crayones para dibujar.



Habilidades previas/ destrezas requeridas:

Conceptos: metas inteligentes, “hoja de ruta”, compromiso.



Preparación:

- Leer el módulo 1 de esta guía de aprendizaje.
- Escribir en el tablero las palabras que aparecen en el material de apoyo titulado “Palabras para el guacho de letras” para la actividad inicial.
- Escribir en el tablero la información que aparece en el material de apoyo titulado “Características de las metas inteligentes”, para la actividad “Metas inteligentes”.



Resumen de la lección:

- **Dinámica para comenzar: “Guacho de letras”.** El orientador entrega a cada participante una hoja de papel con varias letras, con las cuales armarán palabras que contestan la pregunta: ¿Cuáles son las características de las metas inteligentes?
- **Actividad individual y grupal: “Metas inteligentes”.** Los participantes practican el planteamiento de metas inteligentes, creando metas específicas, medibles, alcanzables, realistas y puntuales.
- **Actividad de cierre: “Mi compromiso”.** Los participantes escriben una carta de compromiso a sí mismos, en donde se comprometen a alcanzar la meta establecida en la actividad anterior.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (10 MINUTOS):

“Guacho de letras”

1. El orientador explica a los participantes que una estrategia para fortalecer la autoestima es

establecer metas. Amplía explicando que en este taller aprenderán a redactar metas inteligentes. Las metas inteligentes tienen cinco características importantes que se descifrarán en el “guacho de letras”.

2. El orientador entrega una hoja en blanco y un lápiz a cada participante.
3. El orientador le dice al grupo que escriba la siguiente pregunta, en la parte superior de la hoja: ¿Cuáles son las cinco características de las metas inteligentes?
4. El orientador le pide a los participantes desenredar, cada uno en su hoja, las letras en el “guacho de palabras” que aparecen en el tablero, para poder encontrar las 5 respuestas a la pregunta.
5. El primer participante en descifrar las 5 palabras gana.



Actividad grupal (30 MINUTOS):

“Metas inteligentes”

1. El orientador explica las características de las metas inteligentes que aparecen en el tablero.
2. Explica que cada participante tendrá la oportunidad de redactar una meta inteligente.
3. Cada participante tiene 2 minutos para elegir una meta que quiere alcanzar. La meta puede ser personal (por ejemplo: “Quiero practicar beisbol por lo menos 2 veces por semana), o puede ser académica (por ejemplo: “Quiero practicar mi ortografía por lo menos 2 veces por semana).
4. El orientador entrega una hoja de papel y un lápiz a cada participante, y divide el grupo en pares.
5. Los participantes deben dividir la hoja en cinco partes iguales. Para lograr eso, tienen que trazar 4 líneas horizontales equidistantes a lo largo de la hoja.
6. El orientador le pide a los participantes trabajar con su pareja para escribir cinco enunciados sobre las metas.
7. El orientador dicta el primer enunciado que los adolescentes escriben en la división superior de su hoja de papel: Mi meta es específica porque...
8. Los participantes escriben el enunciado y terminan la oración con detalles sobre sus propias metas. Los participantes intercambian hojas con sus parejas, para ayudar a revisar los enunciados completados, para asegurar que su meta siga las indicaciones en el tablero.
9. Antes de leer el siguiente enunciado, el orientador circula entre las parejas para asegurarse que han entendido las indicaciones.
10. El orientador dicta el segundo enunciado que los adolescentes deben escribir en la siguiente división de su hoja de papel: Mi meta es medible porque...
11. Los participantes escriben el enunciado y terminan la oración con detalles sobre sus propias metas. Los participantes intercambian hojas con sus parejas para revisar los enunciados completados y asegurar que su meta sigue las indicaciones en el tablero.
12. Antes de leer el siguiente enunciado, el orientador circula entre las parejas para asegurarse de que han entendido las indicaciones.
13. El orientador repite los mismos pasos para los tres enunciados que siguen:
 - Mi meta es realista porque...
 - Mi meta es puntual porque...
 - Mi meta es alcanzable porque...
14. Después de completar los cinco enunciados, el orientador les pide a los participantes que redacten su meta en la parte posterior de su hoja de papel. La meta debe ser una sola oración que incluya todos los detalles que delinearon en los cinco enunciados completados.



Actividad de cierre (10 MINUTOS):

“Mi compromiso”

1. El orientador entrega una hoja de rayas a cada participante.
2. Los participantes escriben una carta de compromiso a sí mismos, en la cual se comprometen a seguir los pasos necesarios para alcanzar sus metas. Esta carta será su contrato consigo mismo, y debe seguir las siguientes reglas:
3. La primera oración menciona el compromiso para alcanzar la meta inteligente.
4. La segunda oración menciona la persona o personas que ayudarán a alcanzar la meta.

5. La tercera oración menciona la evidencia que indicará si se alcanzó la meta.
6. Los participantes se comprometen a guardar su contrato en un lugar seguro, pero accesible, para que les sirva de recordatorio de la meta que establecieron.



Referencia:

- Peace Corps. *Life skills and leadership manual*. Washington, DC, Peace Corps Office of Overseas Programming and Training Support. Publicación M0098, pp. 15-24.



 MATERIAL DE APOYO

1. Palabras para el “Guacho de letras”

- Peseacific
- Semdelib
- Blalzacanes
- Resitasla
- Telasnupu

(Respuestas: específicas, medibles, alcanzables, realistas, puntuales).

2. Características de las “Metas inteligentes”

- **Específica:** La meta debe ser clara y concisa.
- **Medible:** Se debe poder medir el progreso de la meta en el transcurso del tiempo.
- **Alcanzable:** La meta debe ser razonable y estar dentro del alcance del participante.
- **Realista:** La meta no debe ser ni muy fácil, ni demasiado difícil de alcanzar.
- **Puntual:** Debe haber una fecha tope para alcanzar la meta.

Taller 7

Mis habilidades naturales



Tema:

Identificación de destrezas y habilidades propias para motivar el desarrollo de actividades naturales.



Duración:

60 minutos.



Resultados esperados:

Los participantes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿Cuáles son mis habilidades naturales? ¿Cuáles son mis habilidades propias? ¿Cómo identificar las destrezas y habilidades propias?



Materiales:

- Hojas en blanco.
- Lápiz de escribir que tenga borrador.
- Pandereta.
- Tablero y tizas.



Habilidades previas/ destrezas requeridas:

Información sobre los diferentes tipos de habilidades naturales y destrezas en las personas. Ener-

gía y alegría del orientador para realizar las dinámicas. Vocabulario: habilidades, habilidades naturales, destrezas, tipos de habilidades.



Preparación:

- Leer los módulos 1 y 2 de esta guía de aprendizaje.
- Escribir las palabras claves en tiras de papel, en cantidad suficiente para cada dos participantes: beisbol, bailar hip hop, contar chistes, tenis de mesa (*ping pong*), baloncesto, hacer amigos, decir una charla, vender, triatlón, comunicarse, negociar, esculpir, imaginar, creatividad, organizar, liderazgo, analizar, tomar decisiones, solucionar problemas, empatía y construir.
- Dibujar una silueta sencilla de un cuerpo en el tablero del salón y colocar las preguntas que deben hacerse en la parte del cuerpo que corresponde, según las indicaciones de la actividad grupal.
- Seleccionar las consignas que quiere utilizar en la última actividad y memorizarlas para que la dinámica fluya naturalmente.



Resumen de la lección:

- **Dinámica para comenzar:** “Mímicas de habilidades”. Actividad diagnóstica para identificar diferentes tipos de habilidades y ensayar la expresión de las mismas. Introducir información básica sobre las habilidades.
- **Actividad grupal:** “Mi perfil”. Permitir a los participantes, de una manera diferente, contac-

tarse con aquellas habilidades naturales que poseen y que les gusta hacer, así como también identificar aquellas que han transformado en destrezas y disfrutaron al hacerlo.

- **Actividad de cierre: “Caminemos con habilidad y destreza”.** Actividad para ensayar los roles que se cumplen según la habilidad que cada persona posea. Darles la oportunidad a los participantes de utilizar sus habilidades verbales para expresar como se sintieron antes y después del taller.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (15 MINUTOS):

“Mímicas de habilidades”

1. Para iniciar la actividad, el orientador le explica a los participantes que van a trabajar el tema “Mis habilidades naturales” empezando con una actividad llamada “Mímicas de habilidades”.
2. El orientador solicita que se reúnan en parejas y luego les explica las instrucciones del juego: “A cada pareja se le entregará un papel con una palabra clave escrita, la cual van a representar solo con mímicas, sin hablar, y el resto del grupo debe adivinar la actividad que están actuando”.

Nota: Estas palabras claves son las habilidades indicadas en la sección de preparación, iniciando con: beisbol, bailar hip hop, contar chistes, tenis de mesa (pin pon), baloncesto, etc.

Pueden agregar las palabras que consideren necesarias para garantizar que cada pareja tenga una.

3. El orientador pasa por cada grupo para apoyarlos en lo que necesiten y para que usen el tiempo adecuadamente. Una vez terminan, cada pareja va presentando sus mímicas.

4. El orientador cierra esta dinámica felicitando la creatividad de cada grupo y recalca que todas las actividades que presentaron son habilidades. Todos nacemos con la capacidad de hacer cosas de manera natural y también podemos volverlas en talentos al practicarlas constantemente y de forma adecuada.



Actividad grupal (30 MINUTOS):

“Mi perfil”

1. El orientador comenta a los participantes que cada uno de nosotros tiene muchas habilidades y que, por lo general, no las logramos identificar fácilmente. Una manera de reconocerlas es indagando sobre aquellas actividades que nos gusta hacer con frecuencia. Por eso van a trabajar en la dinámica llamada “Mi perfil”.
2. El orientador explica a los adolescentes que van a dibujar, en una hoja, la silueta de una persona o el dibujo de ellos mismos; en esa misma hoja, van a responder las siguientes preguntas, colocando las respuestas a la altura de la parte del cuerpo que se les indicará:
 - **Cabeza:** ¿Qué es lo que más me gusta pensar? ¿Qué es lo que no me gusta pensar?
 - **Ojos:** ¿Qué es lo que me encanta ver? ¿Qué detesto ver?
 - **Oídos:** ¿Qué me gusta escuchar de los demás? ¿Qué no me gusta escuchar?
 - **Nariz:** ¿Qué aromas me gusta percibir? ¿Cuáles son los aromas que detesto?
 - **Boca:** Lo que *más* me gusta decir es... Lo que *no* me gusta decir es...
 - **En el área del corazón:** ¿Cuáles son las emociones que más me gusta sentir? ¿Qué emociones me desagrada sentir?
 - **Manos:** Lo que me encanta hacer es... Lo que me molesta hacer es...
 - **Pies:** Me gusta mucho hacer... No me gusta hacer...

3. Luego, cada joven va a escribir, en el área del tronco de su dibujo, cuáles son sus cualidades, y lo que más les gusta de ellas.
4. El orientador motiva a los adolescentes a que compartan con un compañero los elementos que han descrito en cada una de las partes antes mencionadas.
5. El adolescente elige dentro de todo lo que escribió: ¿Cuál es la cualidad que más me gusta?
6. El orientador les pide a los adolescentes que se reúnan en círculo para reflexionar sobre la dinámica. El orientador puede hacer preguntas, tales como: ¿Qué les pareció la actividad? ¿Qué fue lo más sencillo, y por qué? ¿Cuál es la actividad o cualidad que se dieron cuenta que más les gusta?



Actividad de cierre (15 MINUTOS):

“Caminando con habilidad y destreza”

1. El orientador invita a los adolescentes a que caminen por todos los espacios del salón, evitando caminar en círculos. Van a ir caminando al ritmo que marca con una pandereta.
2. Cuando la pandereta deja de sonar, todos deben detenerse, como si estuvieran congelados, hasta que la pandereta vuelva a sonar.

Nota: Esto se hace a discreción del orientador y también permite que los adolescentes se mantengan interesados y atentos.

3. Es importante que el orientador les explique a los participantes que no pueden hablar durante la actividad; solo caminar y hacer contacto visual con sus compañeros.
4. Mientras los adolescentes van siguiendo el ritmo de la pandereta, el orientador va diciendo la frase “Vamos caminando como...” y la complementa con otras indicaciones, las cuales los participantes deben imitar.
 - Por ejemplo, vamos caminando como un hombre feliz. En este caso, todos deben cami-

nar imitando a lo que ellos consideran un hombre feliz.

5. A continuación, presentamos la lista de consignas que el orientador puede utilizar, además puede agregar otras, si lo considera necesario para el grupo.

Vamos caminando como...

- Una estrella de cine.
 - Un abuelito.
 - Un futbolista.
 - Un adolescente escuchando música.
 - Un escultor de nubes.
 - Un adolescente con muchas habilidades.
 - Un malabarista de helados.
 - Un adolescente haciendo lo que más le gusta.
 - Un niño mirando las aves volar.
 - Un cantante mudo.
6. Es importante que, mientras se dicen las consignas de la manera en que deben caminar, el orientador observe cómo lo hacen. Puede detener y reanudar el sonido de la pandereta las veces necesarias para mantener la expectativa del grupo.
 7. Una vez se haya repetido el ejercicio varias veces, el orientador le dice al grupo que al detenerse el sonido de la pandereta, cada uno saluda al compañero más cercano con un abrazo.
 8. Por último, le indica a los participantes que cuando la pandereta deje de sonar, cada uno va a expresar cómo se siente después de haber terminado el taller, haciendo una estatua.
 9. El orientador cierra el taller, agradeciendo a todos los adolescentes su participación, cooperación e interés en las actividades.



Referencia:

- Instituto de Educación para la Familia. *Manual de dinámicas de la Fundación Amaneceres. Medios terapéuticos y de enseñanza psicosocial para adolescentes*. Panamá, s/e, 2012.

Taller 8

Conociendo y aprendiendo juntos. Parte 1



Tema:

Estrategias para fomentar el trabajo colaborativo y en equipo.



Duración:

50 minutos.



Resultados esperados:

Los participantes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿Qué es el trabajo en equipo? ¿Qué habilidades son necesarias para el trabajo en equipo? ¿Cómo logro que cada miembro se identifique con el equipo? ¿Cómo se integran los esfuerzos de cada miembro de un equipo para lograr una meta?



Materiales:

- Hojas de papel blanco o de rayas. Se necesita 1 hoja para cada participante.
- Lápices de escribir.
- Lápices de colores, marcadores de colores, crayones para dibujar.
- Cinta adhesiva.
- Una pelota o pieza del diálogo para la reflexión final.



Habilidades previas/ destrezas requeridas:

Conceptos: solución de problemas, trabajo en equipo, comunicación efectiva.



Preparación:

- Leer los módulos 1 y 6 de esta guía de aprendizaje.
- Preparar una copia, por cada tres participantes, del material de apoyo titulado “Reglas de construcción de la segunda estructura” o escribir las reglas en el tablero.



Resumen de la lección:

- **Dinámica para comenzar: “Comunicación efectiva”.** A todos los participantes, a la vez, se les comunica oralmente como crear una estrella: una vez y sin hacer preguntas. Comparan sus resultados, para determinar los elementos importantes de la comunicación y comprensión grupal de instrucciones.
- **Actividad individual y grupal: “Construcción de estructuras”.** Para practicar resolución de problemas usando la comunicación efectiva, los participantes trabajan en equipos, y crean una estructura de papel, dando indicaciones precisas y escuchando activamente para lograr el reto.
- **Actividad de cierre: “Reflexión”.** Los participantes reflexionan sobre las diferentes destrezas

necesarias para lograr el reto y los elementos necesarios para la comunicación efectiva en la resolución de problemas.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (7 MINUTOS):

“Comunicación efectiva”

1. El orientador le entrega a cada participante una hoja de papel.
2. Comunica a los participantes, las siguientes instrucciones oralmente, sin repetirlas, y estos deben seguir las instrucciones mientras escuchan:
 - Doblen el papel por la mitad y corten la esquina superior.
 - Doblen el papel por la mitad otra vez y corten la esquina superior.
 - Doblen el papel por la mitad de nuevo y corten la esquina izquierda.
 - Giren el papel a la derecha tres veces y corten la esquina inferior.
 - Doblen el papel por la mitad de nuevo y corten la parte del centro.
3. Los participantes abren su hoja de papel para ver su “estrella”.
4. El orientador les pide que comparen las diferentes “estrellas” que crearon.
5. Luego, pide a tres o cuatro voluntarios que compartan su experiencia durante el proceso de hacer la “estrella”, contestando las siguientes preguntas:
 - ¿Entendiste las instrucciones para hacer la estrella?
 - ¿Cómo salieron las estrellas?
 - ¿Qué es necesario para que todos los participantes logren crear la misma “estrella” en esta dinámica?
6. El orientador complementa las respuestas de los participantes, explicando que la comunicación efectiva es importante para dar instruccio-

nes. Sin una comunicación efectiva, todos tendrán resultados diferentes, a pesar de recibir la misma información.



Actividad grupal (30 MINUTOS):

“El reto: Construcción de estructuras”

1. El orientador explica que una de las habilidades necesarias para el trabajo en equipo es la comunicación efectiva. La comunicación efectiva nos ayuda cuando es necesario resolver problemas en equipo.
2. El orientador divide el grupo en equipos de tres participantes y entrega tres hojas de papel y cinta adhesiva a cada equipo.
3. El orientador le dice al grupo: “Cada equipo tiene 5 minutos para crear una estructura, utilizando los materiales que les he proporcionado. Deben trabajar en la parte de atrás del salón y usar su creatividad para la creación de su estructura. No deben permitir que los otros equipos vean su estructura”.
4. Al cabo de 5 minutos, el orientador recoge las estructuras de cada equipo y las ubica al frente del salón. Se coloca cada estructura en una silla, orientada de manera que impida que los participantes las vean directamente.
5. El orientador explica que ahora harán una segunda estructura, siguiendo el modelo de algún otro grupo.
6. Entrega a cada grupo las reglas descritas en el material de apoyo “Reglas de la segunda construcción”.
7. El orientador le dice a cada equipo que deben asignar los siguientes roles a sus participantes: “director”, “mensajero” y “constructor”.
8. Al “director” de cada equipo, le pide pasar al frente del salón y sentarse en una de las sillas con una estructura que no es la suya. Debe mantener la estructura fuera de la vista de sus compañeros.

9. El orientador le informa a los equipos que tienen 10 minutos para crear la segunda estructura, siguiendo las instrucciones descritas en el material de apoyo.
10. Al cabo de 10 minutos, los participantes de cada equipo comparan las dos estructuras para ver si se parecen.



Actividad de cierre (13 MINUTOS):

“Reflexión”

1. El orientador pide al grupo que forme un gran círculo.
 2. Explica que harán una reflexión sobre su experiencia cumpliendo el reto.
3. El orientador pregunta lo siguiente, lanzando la pelota o pieza del diálogo, a tantos participantes considere relevante:
 - ¿Cuál fue el papel más difícil: director, mensajero o constructor? ¿Por qué?
 - ¿Cuál fue el rol más fácil?
 - ¿Qué les sorprendió sobre el reto?
 - ¿Qué destrezas o habilidades son necesarias para afrontar el reto de trabajar en equipo?
 4. El orientador le entrega una hoja de papel y un lápiz a cada participante.
 5. Le pide a cada participante que, en su lugar, escriba sobre un ejemplo de su vida en el que trabajó en equipo. Haciendo reflexión sobre este ejemplo, debe identificar cuál fue su rol en ese equipo (director, mensajero o constructor), y qué destrezas necesitó para afrontar los retos del equipo.



 MATERIAL DE APOYO

1. Reglas de construcción de la segunda estructura

- El “**director**” es el único que puede ver la nueva estructura. Puede enviar instrucciones de construcción al “constructor” por medio del “mensajero”, pero no puede hablar con él, ni ver al “constructor”.
- El “**mensajero**” puede trasladarse entre la parte de atrás y la parte delantera del salón para transmitir mensajes entre el “director” y el “constructor”, pero no puede ver la estructura que tiene el “director”, ni lo que está haciendo el “constructor”.
- El “**constructor**” no puede ver ni hablar con el “director”. Tampoco puede mostrar la estructura.

Taller 9

Conociendo y aprendiendo juntos. Parte 2



Tema:

Estrategias para fomentar el trabajo colaborativo y en equipo.



Duración:

50 minutos.



Resultados esperados:

Los participantes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿Por qué es importante trabajar en equipo? ¿Cómo se siente trabajar hacia un mismo objetivo? ¿Qué valores están relacionados con el trabajo en equipo?



Materiales:

- Hojas blancas.
- Lápiz de escribir que tenga borrador.
- Dos o tres pañuelos.
- Tablero y tiza.
- Área amplia.



Habilidades previas/ destrezas requeridas:

Información básica sobre la importancia de trabajar en equipo y los beneficios para cada uno de

sus integrantes. Características propias del trabajo en equipo. Vocabulario: trabajo en equipo, cohesión, empatía, solidaridad, sinergia.



Preparación:

- Leer los módulos 1 y 6 de esta guía de aprendizaje.
- Verificar la cantidad de participantes, para decidir si la primera dinámica funciona mejor con dos o tres equipos.
- Arreglar el área para contar con todo el espacio posible.



Resumen de la lección:

- **Dinámica para comenzar: “Trabajando juntos”.** Actividad recreativa que permite evidenciar, de forma sencilla, los beneficios de trabajar en equipo y la importancia de cada miembro del equipo para el logro de las metas.
- **Actividad grupal: “Haciendo también aprendizaje”.** Permitir a los participantes identificar las características de un trabajo hecho en equipo y los valores que cada integrante debe desarrollar para fomentar la colaboración y el aprendizaje desde la interacción como equipo.
- **Actividad de cierre: “Que nadie se quede por fuera”.** Actividad para ensayar lo divertido y satisfactorio de contar con otras personas compartiendo los mismos intereses y metas.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (20 MINUTOS):

“Trabajando juntos”

1. El orientador explica que el taller de hoy se trata de la importancia del trabajo en equipo.
2. Le pide a los participantes formarse en un círculo y luego enumerarse del 1 al 2. Cuando todos tienen su número, les pide a los número 1 colocarse a un lado del salón; y a los 2, al lado contrario. Esta actividad se puede trabajar en el patio.
3. Cada equipo debe formarse en fila, uno detrás del otro, conservando una distancia apropiada entre sí, que le permita doblar su cuerpo hacia adelante sin tropezarse con el compañero de adelante. El equipo 2 se forma al lado del equipo 1, dejando suficiente espacio entre ellos.
4. Cuando el orientador se asegura que todos estén bien formados, les explica las reglas del juego:
 - El primer jugador de cada equipo va a tener en su mano un pañuelo.
 - Este lo debe pasar a la persona detrás de él, pasándolo por encima de su cabeza.
 - El que lo recibe, debe pasar el pañuelo por debajo, entre sus piernas, al compañero de atrás.
 - Y así, sucesivamente, de tal forma que se intercale la acción; uno lo pasa por encima y el otro por debajo, hasta llegar al último integrante del equipo.
 - Una vez que el pañuelo llegue al último miembro del equipo, este debe llevarlo hasta el punto de partida, donde está el orientador, y dárselo en la mano, procurando llegar antes que el participante del equipo contrario.
 - El equipo que entrega primero el pañuelo, será el equipo ganador.
5. Para asegurarse de que las instrucciones se hayan entendido con claridad, el orientador solicita un primer ensayo del juego, y se corrige lo que sea necesario corregir.

Nota: El equipo que haga trampa, queda inmediatamente descalificado.

6. Después de este ensayo, se le puede dar la oportunidad a cada equipo de decidir cuál miembro debe ir al último lugar, aprovechando la velocidad.
7. El orientador puede dar de tres a cinco oportunidades, dependiendo del manejo del tiempo, siendo el equipo ganador el que más vencidas acumule.
8. Para que sea una competencia justa, los dos equipos deben tener la misma cantidad de integrantes. En caso de que quede alguien por fuera, se le designa la función de recibir el pañuelo.
9. Al terminar, los dos equipos chocan sus manos en señal de respeto y felicitaciones.



Actividad grupal (20 MINUTOS):

“Haciendo también aprendo”

1. El orientador comenta a las participantes: “Cada equipo de trabajo que formemos, requiere que sus miembros cuenten con tareas específicas. Estas debieran estar relacionadas con sus habilidades, para que el participante se sienta bien al hacer cosas que le gusta, y así el desempeño sea mejor.”
2. Luego, el orientador pide a los participantes que formen equipos de tres integrantes, para trabajar, cada uno, en las actividades que siguen.
3. Primero explica que cada equipo debe escoger un nombre que lo identifique, tomando en cuenta las cualidades/habilidades de cada integrante, además de un saludo que los caracterice y presente.
4. Cuando terminan, deben imaginar países de tierras lejanas, para luego presentar su país al resto del mundo.

5. Pide a los equipos que reflexionen sobre lo siguiente:
 - ¿Qué hacen ellos en sus países para lograr que sus habitantes trabajen en equipo?
 - ¿Qué valores debe tener cada ciudadano del país para que este funcione bien?
 6. El orientador facilita hojas blancas y lápices de escribir a cada equipo, e indica que tendrán 10 minutos para este ejercicio.
 7. Al pasar los 10 minutos, cada equipo comparte sus respuestas con los demás países, para que todos puedan aprender de la experiencia del otro.
 8. Al final, el orientador facilita un diálogo, haciendo preguntas tales como:
 - En nuestro país Panamá, ¿las personas trabajan en equipo?, ¿por qué?
 - Mencionen ejemplos de trabajo en equipo que hayas observado en su hogar, su escuela, su comunidad, o su país.
 9. El orientador concluye la actividad, integrando la información y resaltando algún aspecto que considere importante aclarar.
2. Les comenta que trabajar en equipo genera beneficios y conlleva responsabilidades.
 3. El orientador les explica que cada uno va responder la pregunta: ¿Qué beneficios piensas que te brinda el trabajar en equipo?
 4. El orientador debe comenzar, respondiendo breve y concisamente, y permitiendo que cada adolescente exprese su opinión de forma ordenada, uno a uno, siguiendo el sentido del círculo.
 5. Cuando todos hayan terminado, el orientador les indica a los participantes que van a responder otra pregunta: ¿Qué responsabilidades piensas que conlleva el trabajo en equipo?
 6. Por último, el orientador anuncia una ronda más, en la que le pide a cada adolescente que diga, en una palabra, qué se lleva del taller.
 7. El orientador cierra el taller agradeciendo a cada participante por su trabajo y cooperación, y los invita a conocer y practicar el trabajo en equipo para que “nadie se quede por fuera”.



Actividad de cierre (10 MINUTOS):

“Que nadie se quede por fuera”

1. El orientador le pide a los participantes que formen un gran círculo entre todos y se sienten en el piso.



Referencia:

- Instituto de Educación para la Familia. *Manual de dinámicas de la Fundación Amaneceres. Medios terapéuticos y de enseñanza psicosocial para adolescentes*. Panamá, s/e, 2012.

Taller 10

Lidero mi vida y proceso de aprendizaje



Tema:

Desarrollo de conocimiento y destrezas para autorregular el aprendizaje.



Duración:

45 minutos.



Resultados esperados:

Los adolescentes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿Cuál es mi estilo de aprendizaje? Poniendo en práctica mi estilo de aprendizaje, ¿qué estrategias puedo usar para completar una tarea educativa? ¿Cuál es mi compromiso de acción para autorregular mi aprendizaje?



Materiales:

- Hojas blancas (2 por participante).
- Bolígrafo o lápiz de escribir (1 por participante).
- Diez (10) objetos que puedan ser vistos, leídos, escuchados y/o tocados (ver la sección de “Preparación”).
- Una caja, canasta o recipiente para los 10 objetos.



Preparación:

- Leer el módulo 2 de esta guía de aprendizaje.
- Leer el material de apoyo “Estilos de aprendizaje”.
- Copiar el material de apoyo “Estilos de aprendizaje” en el tablero, o hacer una fotocopia por participante o pareja.
- Conseguir 10 o más objetos que puedan ser vistos, leídos, escuchados y tocados.
 - Algunos ejemplos son: unas maracas, una pelota, una concha, una pandereta, una bolsita de café, un palo, una piedra, un pito, un vaso, una fruta, un documento, etc.
- Coloque todos los objetos en una caja.



Resumen de la lección:

- **Dinámica para comenzar: “Memoria”.** Los participantes, uno por uno, reciben una canasta con 10 objetos, y rápidamente perciben su contenido. Luego se les pide que recuerden cada uno de los objetos. Se introducen los estilos de aprendizaje visuales, cenestésicos/táctiles y auditivos.
- **Actividad individual y grupal: “Mi estilo en práctica”.** El orientador pide que los participantes hagan una lista de los objetos que estaban en la caja. Abre un espacio de diálogo para explorar qué objetos recordaron, cómo recordaron los objetos (usando qué sentido), y qué consideran que es su estilo de aprendizaje. Se discuten formas de usar herramientas de estudio creativas según estilo.

◦ **Actividad de cierre: “Círculo de reflexión y compromiso”.** En un círculo de reflexión y compromiso, los participantes comparten sus descubrimientos durante el taller. Se concluye con una ronda de compromisos de aprendizaje autorregulado, según estilos de aprendizaje.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (15 MINUTOS):

“Memoria”

1. El orientador introduce brevemente el concepto de los estilos de aprendizaje y el rol de liderazgo que tiene cada uno en su proceso de aprendizaje.
2. Procede a explicar que ahora hará circular, a cada participante, una caja que contiene varios objetos. Cada uno se debe quedar con la caja por muy poco tiempo, pero en ese tiempo, deben usar el método que quieran para tratar de registrar en su memoria todos los objetos ahí presentes, porque luego se les pedirá que recuerden cada uno de los objetos.
3. El orientador procede a entregarle al grupo un cubo/caja/canasta con 10 o más objetos seleccionados (tal como está detallado en la sección de “Preparación”), recordándoles que miren, sientan y escuchen los artículos y luego los pasen.
4. Mientras las participantes están manipulando los objetos, introduce brevemente los estilos de aprendizaje visuales, de la palabra escrita, cenestésicos/táctiles y auditivos, de acuerdo al material de apoyo titulado “Estilos de aprendizaje”.
5. El orientador complementa esta información, agregando que ningún modo de aprender es mejor que otro. La clave para un aprendizaje efectivo es intentar manejarse en los diferentes modos cuando se requiera.



Actividad grupal (15 MINUTOS):

“Mi estilo en práctica”

1. Una vez que todos los participantes hayan manipulado los objetos, el orientador les pide que, en una hoja blanca o su cuaderno, hagan una lista de todos los objetos que estaban en la caja.
2. Les pide que hagan contacto visual con él, una vez hayan terminado su lista.
3. Una vez que todos terminan su lista, procede a mostrar los objetos que estaban en la caja nuevamente, sin que agreguen nada a su lista, ya que esto no es un examen.
4. Les pide a los participantes que formen parejas y se entrevisten el uno al otro, usando las siguientes preguntas, que presenta el orientador, una por una, con 1 minuto para responder por participante:
 - ¿Qué se te olvidó, y por qué?
 - ¿Cómo recordaste los objetos?
 - ¿Te ayudó recordar los objetos si podías tocarlos?, ¿verlos?, ¿escucharlos?
 - ¿Piensas que eres aprendiz cenestésico, táctil, visual o auditivo?
5. Cuando ha terminado la sesión de entrevistas de la actividad “Mi estilo en práctica”, el orientador hace una votación de cuántos aprendices hay de cada estilo.
6. Procede a pedirle a los participantes que formen un grupo con los otros participantes que comparten su estilo.
7. En sus grupos, los participantes discuten las formas en que el conocimiento de su estilo de aprendizaje puede ayudarles a escoger herramientas de estudio creativas orientadas a su estilo.

Nota: El material de apoyo, al final del taller, plantea algunos ejemplos.



Actividad de cierre (15 MINUTOS):

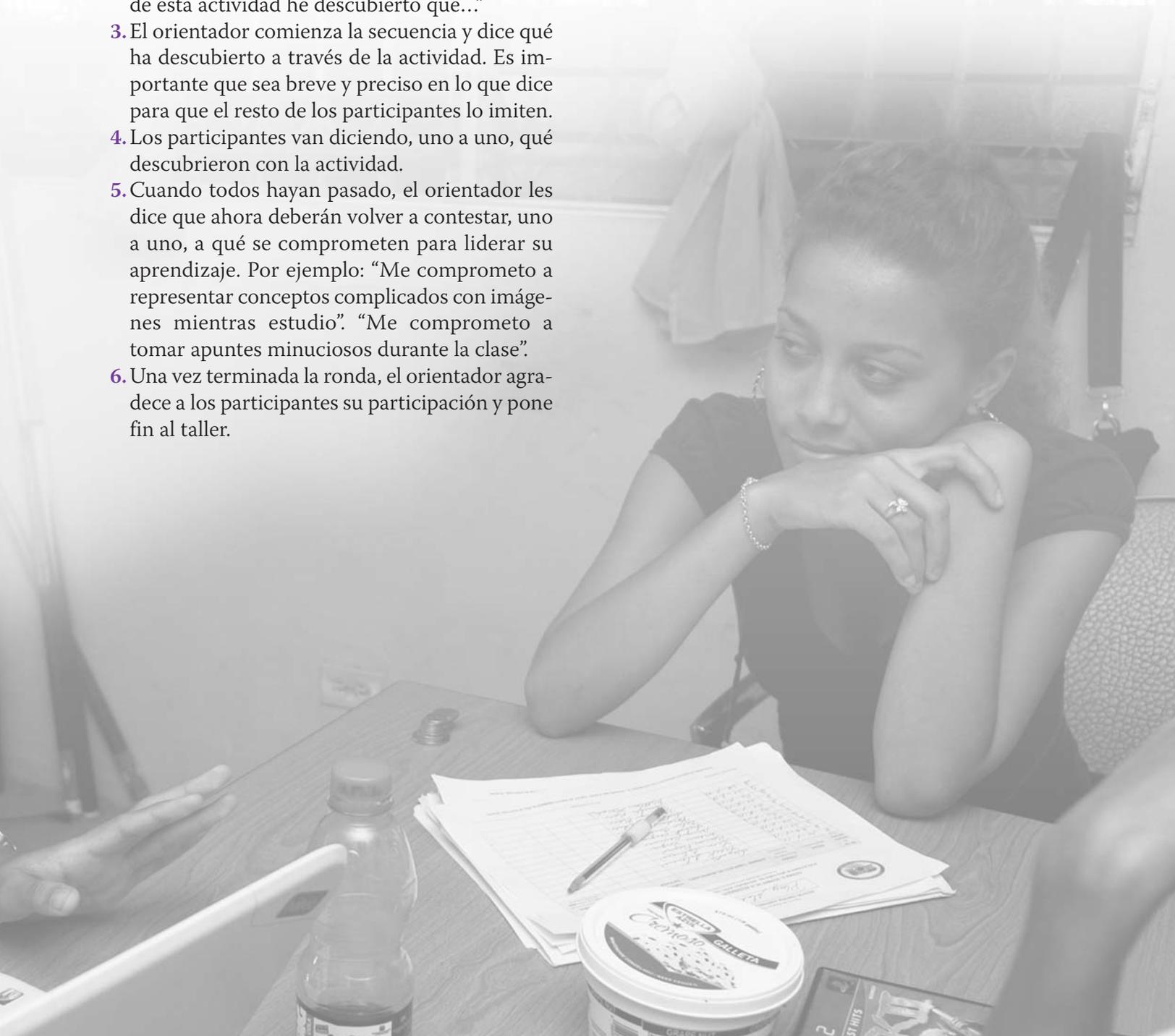
“Círculo de reflexión y compromiso”

1. El orientador le pide a los adolescentes que se sienten cada uno en su puesto.
2. Para terminar, van a ir completando, uno a uno, de manera breve y concreta, la frase: “A través de esta actividad he descubierto que...”
3. El orientador comienza la secuencia y dice qué ha descubierto a través de la actividad. Es importante que sea breve y preciso en lo que dice para que el resto de los participantes lo imiten.
4. Los participantes van diciendo, uno a uno, qué descubrieron con la actividad.
5. Cuando todos hayan pasado, el orientador les dice que ahora deberán volver a contestar, uno a uno, a qué se comprometen para liderar su aprendizaje. Por ejemplo: “Me comprometo a representar conceptos complicados con imágenes mientras estudio”. “Me comprometo a tomar apuntes minuciosos durante la clase”.
6. Una vez terminada la ronda, el orientador agradece a los participantes su participación y pone fin al taller.



Referencia:

- Institute of Learning Styles Research. *Overview of the seven perceptual styles*. Disponible en: <http://www.learningstyles.org/styles/kinesthetic.html>. (Consultado en marzo de 2013).



 **MATERIAL DE APOYO**

1. Estilos de aprendizaje

En vinculación a su personalidad y cognición, cada individuo desarrolla formas de pensar, sentir, actuar e interactuar con su entorno o espacio de aprendizaje. Existen cuatro modos básicos de aprendizaje:

1.1. Estilos de aprendizaje básicos

- **Aprendiz visual:** Aprende mejor con representaciones visuales, tales como las imágenes, gráficas y películas, por ejemplo.
- **Aprendiz auditivo:** Aprende mejor escuchando.
- **Aprendiz táctil:** Este aprendiz prefiere implementar el sentido del tacto o agarre. Aprende manipulando objetos.
- **Aprendiz cenestésico:** Aprende mediante movimiento corporal. Estas personas prefieren involucrarse físicamente.

1.2. Estilos de aprendizaje adicionales

- **Aprendiz de la palabra escrita:** Este aprendiz aprende mejor viendo palabras impresas o escritas.
- **Aprendiz interactivo:** Aprende mejor verbalizando, discutiendo, conversando, explicando.
- **Aprendiz olfativo:** Aprende mejor a través del sentido del olfato.

Taller 11

Vivo en positivo



Tema:

Identificación y aplicación de cualidades para tener una actitud positiva.



Duración:

55 minutos.



Resultados esperados:

Los adolescentes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿Cuál es la diferencia entre una actitud positiva y una actitud negativa? Experimentar días en que me siento desanimado es inevitable; pero, ¿cómo puedo trabajar en superar los días malos? ¿Cuál es el modelo OAC (opinión- adversidad- consecuencia) y cómo lo puedo usar para transformar mi actitud y cambiar cómo me siento? ¿Qué es la gratitud y por qué contribuye a tener una actitud positiva?



Materiales:

- Hojas blancas (2 por participante).
- Bolígrafo o lápiz de escribir (1 por participante).



Habilidades previas/ destrezas requeridas:

Vocabulario: actitud positiva y actitud negativa.



Preparación:

- Leer el módulo 3 de esta guía de aprendizaje.
- Escribir en el tablero la siguiente situación, que se utilizará para el juego teatral “Pili Plomo y Torito Estarabién”:
 - ¡Ay! Ibas caminando hacia la escuela en apuro. No viste un escalón, te tropezaste y te quebraste el pie. Vas al doctor y te ponen un yeso y muletas por un mes.



Resumen de la lección:

- **Dinámica para comenzar: “Pili Plomo y Torito Estarabién”.** El grupo se divide en dos. El primer grupo actúa un acontecimiento en la vida de Pili Plomo (con actitud negativa), y el segundo grupo actúa el mismo acontecimiento en la vida de Torito Estarabién (con actitud positiva). Luego se abre el espacio al diálogo sobre las diferencias entre actitud negativa y actitud positiva.
- **Actividad individual y grupal: “OAC”.** Se presenta el concepto de la fórmula OAC, que las opiniones o creencias, no la adversidad, generan las consecuencias en los sentimientos y la actitud. Los participantes discuten ejemplos de experiencias negativas y sus opiniones acerca de la adversidad. Se reflexiona sobre cómo convertir la experiencia en positiva.
- **Actividad de cierre: “Círculo de reflexión y gratitud”.** En un círculo de reflexión, los participantes comparten sus descubrimientos durante el taller. Se concluirá con una ronda de gratitud.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (25 MINUTOS):

“Pili Plomo y Torito Estarabién”.

1. El orientador explica brevemente que el objetivo de la lección de hoy será explorar la actitud positiva.
2. Explica: “Para introducir el tema, jugaremos un juego llamado “Pili Plomo y Torito Estarabién”. En este juego, el grupo se dividirá en dos. El grupo A, hará una actuación de un día en la vida de Pili Plomo, utilizando el acontecimiento descrito en el tablero. El grupo B actuará lo mismo, pero en la vida de Torito Estarabién. Pili Plomo tiene una actitud negativa ante las situaciones de la vida, y Torito Estarabién una actitud positiva.”
3. El orientador procede a dividir el grupo en dos, de la forma que desee.
4. Designa un espacio de ensayo para cada uno de los grupos y les reitera que deben actuar el evento, tomando en cuenta las actitudes de los dos protagonistas. Les indica que tendrán 15 minutos para ensayar su acto de 2 minutos.
5. Mientras los dos grupos ensayan, el orientado pasa de grupo en grupo, para poder apoyar a aquellos que se les está siendo difícil realizar la actividad.
6. El orientador anuncia cuando faltan 5 minutos para que comience la presentación.
7. Cuando ambos grupos se han presentado, el orientador abre un espacio de diálogo sobre las diferencias entre la actitud negativa de Pili Plomo y la actitud positiva de Torito Estarabién.



Actividad grupal (20 MINUTOS):

“OAC”.

1. El orientador se acerca al tablero y dibuja la fórmula: $O + A \rightarrow C$.

2. Explica que la O representa las opiniones o creencias; la A, adversidad; y la C, las consecuencias en los sentimientos y actitud. Pregunta si alguien podría explicar qué es la adversidad.

Nota: El orientador complementa que la adversidad se refiere a las situaciones difíciles o desfavorables en las que se puede encontrar una persona.

3. En plenaria, se discute el ejemplo de Pili Plomo y Torito Estarabién para identificar el O-A-C de la situación, es decir:
 - ¿Cuál era la situación de adversidad?
 - ¿Cuál era la opinión de cada uno acerca de esta adversidad?
 - ¿Cuál fue la consecuencia de esto en sus sentimientos?, ¿en sus vidas?
4. Después de la discusión, el orientador le pide a los participantes que se dividan en parejas para discutir ejemplos de experiencias de sus propias vidas que recuerden como negativas, por 5 minutos. Deben identificar las O-A-C de la experiencia:
 - ¿Cuáles eran sus opiniones acerca de la adversidad?
 - ¿Cómo esta opinión influyó en sus sentimientos y en sus vidas?
5. Es importante que el orientador pase de grupo en grupo, ofreciendo apoyo a aquellos adolescentes que encuentren difícil la actividad.
6. Después de identificar sus OAC, el orientador le pide a 3 voluntarios que compartan su propia experiencia o aquella de su compañero.
7. Cuando 3 personas han compartido, le pide a los participantes que reflexionen, nuevamente junto con sus parejas, sobre:
 - ¿Cómo podrían cambiar esa opinión para convertir la experiencia en positiva?
 - ¿De qué manera esto podría luego resultar en una consecuencia de emociones o actitud positiva?
8. Nuevamente, le pide a 3 voluntarios (diferentes a los anteriores) que compartan su propia ex-

perencia o aquella de su compañero y la manera en que pudieran convertir la opinión negativa en una opinión positiva.

9. El orientador se asegura de complementar las ponencias de los adolescentes para reforzar los temas centrales de la fórmula OAC, la importancia de la actitud positiva para siempre querer mejorar y enfrentar la adversidad, como oportunidad de crecimiento y aprendizaje.



Actividad de cierre (15 MINUTOS):

“Círculo de reflexión y gratitud”

1. El orientador le pide a los adolescentes que se sienten cada uno en su puesto. Les explica que, para terminar, van a ir completando, uno a uno, de manera breve y concreta, la frase: “A través de esta actividad he descubierto que...”.
2. El orientador comienza la secuencia y dice qué ha descubierto a través de la actividad. Es importante que sea breve y preciso en lo que dice, para que el resto de los participantes lo imiten.
3. Los participantes van diciendo, uno a uno, qué descubrieron con la actividad.

4. Después de que cada participante haya compartido sus descubrimientos, el orientador explica que concluirán con una ronda de gratitud.

5. Indica que cada participante compartirá sobre una persona por quien siente gratitud, pero a quien nunca le ha agradecido como merece, y el porqué de esa gratitud.
6. El orientador comienza la secuencia, diciendo a quién siente gratitud y por qué, siendo breve y preciso.
7. Una vez terminada la ronda, el orientador agradece a los adolescentes su participación y pone fin al taller.



Referencias:

- Johnson, B. *Philosopher's notes: Flourish*. 2011. Disponible: <http://experiencelife.com/wp-content/uploads/2011/11/Flourish.pdf>. (Consultado en marzo de 2013).
- Seligman, M.E.P. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Reimpresión. Nueva York, Atria Books, 2012.

Taller 12

Pienso críticamente



Tema:

Pensamiento crítico: usos y perspectivas.



Duración:

60 minutos.



Resultados esperados:

Los adolescentes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿Por qué usamos el pensamiento crítico? ¿Cuáles son las cinco diferentes perspectivas del pensamiento crítico? ¿Cuál(es) de las 5 perspectivas me comprometo a implementar al momento de tomar decisiones?



Materiales:

- Volante de “Pensamiento crítico”
- Cinco afiches o fotocopias de las ayudas visuales de las cinco perspectivas: “Emocional”, “Negativa”, “Positiva”, “Mi futuro” y “¿Qué falta?”.



Preparación:

- Leer los módulos 3 y 4 de esta guía de aprendizaje.

- Escribir la definición del pensamiento crítico en el tablero: “Pensamiento crítico es pensar detenidamente y considerar el rango de implicaciones que tiene una acción o una decisión para lograr obtener el mejor resultado”.
- Hacer copias de las 5 volantes del material de apoyo, con fotocopias o a mano, y guindarlas en 5 puntos diferentes del salón: (1) Emocional, (2) Negativa, (3) Positiva, (4) Mi futuro, (5) ¿Qué falta?
- Estudiarse el siguiente “Cambio radical” ficticio en su vida, para convencer a los adolescentes que es una situación real: “Después de un largo período de reflexión, he decidido renunciar a mi profesión como orientador y dedicarme a emprender un negocio de peluquería de perros”.

Nota: El orientador puede expandir o cambiar a su gusto, pero debe tratar de convencer al grupo, y el cambio debe ser realmente radical.



Resumen de la lección:

- **Dinámica para comenzar: “Cambio radical”.** El orientador le plantea al grupo un cambio radical en su propia vida. Utiliza esto como plataforma para presentar el concepto del pensamiento crítico, consultándole al grupo qué cosas debe tomar en cuenta para determinar si esta sería una buena decisión.
- **Actividad individual y grupal: “Pensemos críticamente”.** El orientador presenta la definición del pensamiento crítico, y se genera un diálogo sobre las razones y ocasiones de su uso. Estudian las cinco perspectivas del pensamiento

crítico, “pensando en voz alta” sobre el ejemplo de “Cambio radical” e invitando a los participantes a que, en 5 grupos, utilicen las 5 perspectivas con situaciones ejemplares.

- **Actividad de cierre: “Círculo de reflexión y aprendizajes”.** En un círculo de reflexión, los participantes comparten sus descubrimientos durante el taller, haciendo reflexión sobre qué aprendieron, el valor de las perspectivas del pensamiento crítico y cómo aplicar esto en sus vidas.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (20 MINUTOS):

“Cambio radical”

1. El orientador le plantea al grupo un cambio radical en su propia vida, tal como explicado en la sección de “Preparación”: “Después de un largo período de reflexión, he decidido renunciar a mi profesión como orientador y dedicarme a emprender un negocio de peluquería de perros”.
2. Actúa como si el cambio fuera serio. Les consulta a los participantes qué consideran que debe tomar en cuenta antes de hacer este cambio extremo.
3. Utiliza esto como plataforma para presentar el concepto del pensamiento crítico, consultándole al grupo, qué cosas debe tomar en cuenta para determinar si esta sería una buena decisión.
4. Luego explica al grupo que esta era una actuación de “cambio radical”, y realmente no está considerando hacer este cambio abrupto, pero que presentó esta situación como una forma de introducir el concepto del pensamiento crítico, el cual es importante implementar antes de tomar decisiones importantes.
5. El orientador, entonces, dirige la atención del grupo a la definición del pensamiento crítico.

6. Abre el espacio al diálogo, haciendo la siguiente pregunta: ¿Por qué es importante el pensamiento crítico?

Nota: El orientador puede complementar las ideas de los participantes con algunas de las siguientes oraciones:

- Aclara las cosas.
- Ayuda a descubrir opciones alternativas.
- Ayuda a seleccionar la mejor opción de las alternativas disponibles.
- Reduce la tendencia de actuar por impulso.
- Nos prepara para tomar una decisión final.
- Reduce posibles problemas para otros y para uno mismo.
- Combina la lógica con las emociones.

7. Luego hace la siguiente pregunta: ¿Cuándo es buena idea usar el pensamiento crítico?

Nota: El orientador puede complementar sus ideas con algunas de las siguientes oraciones:

- Tomar decisiones importantes.
- Llegar a una disyuntiva.
- Enfrentarse experiencias que resultan en un cambio abrupto.
- Encontrarse en circunstancias que no son familiares.
- Situaciones y opciones que pueden impactar a largo plazo.

8. El orientador procede a explicar que ahora explorarán 5 diferentes perspectivas, a tomar en cuenta cuando se toma una decisión que requiere del pensamiento crítico.



Actividad individual y grupal (20 MINUTOS):

“Pensemos críticamente”

1. El orientador dirige la atención del grupo a las 5 volantes, o afiches, alrededor del salón.
2. Explica que cada uno representa una de las 5 perspectivas a considerar, con sus respectivas preguntas.

3. Estas son preguntas que uno mismo se debe hacer al momento de considerar diferentes alternativas para tomar una decisión.
4. Pide 5 voluntarios para dirigirse a las volantes y leer en voz alta: la perspectiva, y sus respectivas preguntas.
5. Las perspectivas son las siguientes:

Reacción emocional

- ¿Cómo me siento con respecto a este problema?
- ¿Cómo afectaría lo que escojo en la forma en que me siento conmigo mismo?
- ¿Cómo se sentiría mi familia y otros amigos cercanos con respecto a las decisiones que tomo?
- ¿Cómo afectarán mis decisiones a mi familia y a otras personas cercanas?

Resultados negativos

- ¿Pudiera esto tener un impacto negativo en mí? Si es así, ¿cómo?
- ¿Pudiera esta decisión herir a alguien? Si es así, ¿quién y cómo?
- ¿Pudiera esto tener un impacto negativo en mi reputación? Si es así, ¿cómo?
- ¿Pudiera esta decisión complicar mi futuro o causarme problema más tarde? Si es así, ¿cómo?

Resultados positivos

- ¿Pudiera esto tener un buen impacto en mí? Si es así, ¿cómo?
- ¿Podría ayudársele a alguien? Si es así, ¿quién y cómo?
- ¿Pudiera esto crear oportunidades? Si es así, ¿qué oportunidades pudieran presentarse?
- ¿Pudiera mi familia, personas cercanas a mí, o yo mismo, beneficiarme de esta opción en el futuro? Si es así, ¿cómo?

Mi futuro

- ¿Pudiera esto limitar o crear oportunidades para mí en el futuro? Si es así, ¿cómo?
- ¿Pudiera alguien verse afectado en forma negativa o positiva con el tiempo? Si es así, ¿cómo?
- ¿Cómo afecta esta decisión el papel que desempeño en la comunidad?

- ¿Crea esta decisión o acción una imagen positiva para mi familia y para los que me rodean? Si es así, ¿cómo?

¿Qué falta?

- ¿Existen otras opciones que debería tomar en cuenta?
 - ¿Pudiera otra persona ayudarme con esta decisión o problema?
 - ¿Existen otros recursos que pudiera necesitar?, por ejemplo: ¿Más dinero? ¿Más tiempo? ¿Algún objeto que pudiera hacer más fácil la toma de decisiones? ¿La opinión de otra persona?
6. El orientador demuestra a los participantes cómo analizar una situación, utilizando las cinco diferentes perspectivas del pensamiento crítico. Puede usar como ejemplo el “cambio radical” de la dinámica, para comenzar. Use la estrategia de “pensar en voz alta” a medida que considera las diferentes perspectivas.
 7. Después de este ejemplo, el orientador plantea ejemplos de situaciones y pide al grupo que decida si las situaciones requerirían de pensamiento crítico. Son las siguientes:
 - Salir con amigos hasta pasado el toque de queda.
 - Comprar una merienda.
 - Estudiar o salir a divertirme cuando tengo un examen de una materia que me está costando mucho trabajo.
 - Robarme alguna cosa de una tienda que quiero, pero no tengo el dinero para comprarla.
 - Lavar la ropa, de modo que mi ropa este siempre limpia y lista para usar.
 - Dejar a mi hermano menor en casa y salir con mis amigos, cuando ya había acordado quedarme en casa y cuidarlo.
 - Hacer quehaceres en la casa.
 - Gastar dinero en este momento en algo que realmente quiero, o ahorrar el dinero para algo que deseo más pero que es más costoso.
 8. Después de este ejercicio, el orientador explica: “Ahora el grupo se dividirá en 5 grupos. Cada grupo será responsable de analizar alguna de

las situaciones mencionadas que requieren de pensamiento crítico, utilizando una de las cinco perspectivas que se les asigne. Deberán desplazarse con su grupo al área del salón en donde está colgada su perspectiva. Les invito a responder las preguntas que aparecen en la volante. Luego designen un vocero para compartir los puntos principales que consideraron”.

9. El orientador designa primero al grupo de “la reacción emocional”, y continúa en orden.
10. Una vez asignados los grupos, el orientador explica que tendrán 10 minutos para pensar críticamente en la situación en cuestión.
11. El orientador debe asegurarse de pasar de grupo en grupo, para verificar que la situación que hayan elegido implique pensamiento crítico. También ofrece apoyo para grupos que estén teniendo dificultad o dudas con la tarea.
12. Al pasar los 10 minutos de trabajo grupal, el orientador pide a todos los participantes, menos el primer grupo, que regresen a sus puestos.
13. La vocera del primer grupo (“Reacción emocional”) presenta las consideraciones de su grupo. El orientador aprovecha para reforzar los puntos más importantes de esta perspectiva y permite comentarios del resto de los participantes.
14. Luego invita al segundo grupo, sigue los mismos pasos, y continúa así sucesivamente, hasta que los 5 grupos hayan presentado.



Actividad de cierre (15 MINUTOS):

“Círculo de reflexión y aprendizajes”

1. El orientador le pide a los adolescentes que formen un gran círculo. Se pueden sentar en el piso o permanecer de pie.

2. Les explica que, para terminar, van a ir completando, uno a uno, de manera breve y concreta, la frase: “A través de esta actividad he descubierto que...”.

3. El orientador comienza la secuencia y dice qué ha descubierto a través de la actividad. Es importante que sea breve y preciso en lo que dice, para que el resto de los participantes lo imiten.

4. Los participantes van diciendo, uno a uno, qué descubrieron con la actividad.

5. Cuando todos hayan pasado, el orientador les dice que ahora repasarán algunos de los puntos más importantes de la lección. Según lo permita el tiempo, el orientador debe permitir la mayor participación posible, recordando que solo una persona debe hablar a la vez; y mientras uno habla, el resto escucha respetuosamente.

- ¿Que aprendieron con relación al pensamiento crítico durante esta actividad?
- ¿Creen que una de las perspectivas era más valiosa que las demás? Si es así, ¿cuál y por qué?
- ¿Les fue más difícil considerar una de las perspectivas que las demás? Si es así, ¿cuál y por qué?
- ¿Cómo pudieran usar el pensamiento crítico en sus vidas personales?

6. Una vez terminada la ronda, el orientador agradece a los adolescentes su participación y pone fin al taller.



Referencia:

- “Pensamiento crítico”. En: *Caminos, ¡Crea tu destino!* Creative Associates International, 2013.

 MATERIAL DE APOYO

“Pensamiento crítico”

Visual

Emocional

- ¿Cómo me siento con respecto a este problema?
- ¿Cómo afectaría lo que escojo en la forma en que me siento conmigo mismo?
- ¿Cómo se sentiría mi familia y otros amigos cercanos con respecto a las decisiones que tomo?
- ¿Cómo afectarán mis decisiones a mi familia y a otras personas cercanas?

“Pensamiento crítico”

Visual

Negativo

- ¿Pudiera esto tener un impacto negativo en mí? Si es así, ¿cómo?
- ¿Pudiera esta decisión herir a alguien? Si es así, ¿a quién y cómo?
- ¿Pudiera esto tener un impacto negativo en mi reputación? Si es así, ¿cómo?
- ¿Pudiera esta decisión complicar mi futuro o causarme problemas más tarde? Si es así, ¿cómo?

“Pensamiento crítico”

Visual

Positivo

- ¿Pudiera esto tener un buen impacto en mí? Si es así, ¿cómo?
- ¿Podría ayudarle a alguien? Si es así, ¿a quién y cómo?
- ¿Pudiera esto crear oportunidades? Si es así, ¿qué oportunidades pudieran presentarse por sí mismas?
- ¿Pudiera mi familia, personas cercanas a mí, o yo mismo beneficiarme de esta opción en el futuro? Si es así, ¿cómo?

“Pensamiento crítico”

Visual

Mi futuro

- ¿Podría esto limitar o crear oportunidades para mí en el futuro? Si es así, ¿cómo?
- ¿Podría alguien verse afectado en forma negativa o positiva con el tiempo? Si es así, ¿quién y cómo?
- ¿Cómo afecta esta decisión el papel que desempeño en la comunidad?
- ¿Crea esta decisión o acción una imagen positiva para mi familia y aquellos que me rodean? Si es así, ¿cómo?

“Pensamiento crítico”

Visual

¿Qué falta?

- ¿Existen otras opciones que debería tomar en cuenta?
- ¿Podiera otra persona ayudarme con esta decisión o problema?
- ¿Existen otros recursos que pudiera necesitar? Por ejemplo:
 - Más dinero.
 - Más tiempo.
 - Algún objeto que pudiera hacer más fácil la toma de decisiones.
 - La opinión de otra persona.

Taller 13

¿Cómo veo mi futuro?



Tema:

Definición de una visión personal a corto, mediano y largo plazo.



Duración:

60 minutos.



Resultados esperados:

Los participantes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿Cómo me veo a corto, mediano y largo plazo? ¿Qué cosas quiero hacer y qué cosas no quiero hacer en el futuro?



Materiales:

- Hojas blancas o de rayas.
- Bolígrafo o lápices de escribir (uno para cada participante).



Preparación:

- Leer el primer módulo de esta guía de aprendizaje.
- Escribir en el tablero la tabla “Yo a corto y mediano plazo”.

QUIERO	NO QUIERO
Ser o hacer...	Ser o hacer más...
¿Para qué? ¿Por qué?	¿Por qué?
¿Cómo puedo lograrlo?	¿Cómo puedo dejar de ser o hacer eso que no quiero ser más?



Resumen de la lección:

- **Dinámica para comenzar: “Yo a corto y mediano plazo”.** Los participantes hacen el ejercicio de visualizarse en un año y en cinco años. Definen qué quieren ser y qué no quieren ser, dónde quieren estar y dónde no quieren estar.
- **Actividad individual y grupal: “La presentación”.** Los participantes reflexionan de manera individual sobre la visión de sí mismos en diez años. Luego, comparten esta visión en parejas.
- **Actividad de cierre: “Círculo de reflexión”.** Los adolescentes reflexionan sobre qué aprendieron en el taller.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (20 MINUTOS):

“Yo a corto y mediano plazo”

1. El orientador comunica a los participantes que van a realizar un taller sobre cómo se ven en el futuro, qué quieren hacer, cómo quieren ser, qué no quieren hacer y cómo pueden conseguir ser lo que desean.

2. Les explica que, para comenzar, quisiera generar una conversación colectiva y participativa, para platicar libremente sobre el tema.
3. Les hace la siguiente pregunta: ¿Han pensado qué quieren hacer y cómo quieren ser en cinco años? ¿Alguien quisiera compartir cómo se ve, qué cosas quiere estar haciendo en cinco años?
4. El orientador permite que los adolescentes respondan de manera voluntaria.
5. El orientador debe ser hábil para motivar a los participantes a hablar y expresarse con libertad.
6. Luego de escuchar a algunos participantes, el orientador les comunica a los adolescentes que van a hacer un ejercicio que se llama “Yo a corto y mediano plazo”, y que para esto les repartirá una hoja de papel en donde deberán copiar la tabla que está escrita en el tablero.
7. Luego de que todos hayan copiado la tabla, el orientador les comunica que deben responder las preguntas de la tabla pensando en ellos mismo, en un período de tiempo de un (1) año.
8. El orientador profundiza en la explicación y da ejemplos para que quede más claro: “Lo que deben hacer es preguntarse:
 - En un año, ¿qué quiero ser o hacer?, ¿para qué o por qué?, ¿cómo puedo lograrlo?
 - Y deben responder a estas preguntas en su hoja de papel.
9. Luego deben preguntarse:
 - En un año, ¿Qué NO quiero ser más? O sea, ¿qué conducta negativa mía quisiera dejar de hacer?, ¿por qué no quiero ser más así? y ¿qué puedo hacer para dejar de ser así?”
10. El orientador les pone un ejemplo propio:

“Siguiendo las preguntas del cuadro, yo respondería lo siguiente: En un año, quiero terminar de construir mi casa, para disfrutar con mis hijos y mis nietos. Para lograrlo, tengo que trabajar duro este año, para poder ahorrar el dinero que necesito.

En un año, no quiero ser más impuntual, porque casi siempre llego tarde a todos lados y eso me hace sentir muy mal. Para dejar de ser impuntual, tengo que organizarme mejor, salir antes de la casa y planificar bien qué buses voy a tomar para que me alcance el tiempo.”

11. Es importante que el orientador sea honesto a la hora de decir su ejemplo. El ejemplo anterior es solo una muestra, se recomienda que cada orientador lo ajuste a su realidad. Si el orientador es honesto y se muestra vulnerable ante los adolescentes, seguramente ellos serán honestos y reflexivos en el trabajo. El orientador debe promover un trabajo introspectivo y profundo.
12. El orientador dice a los participantes que tienen 10 minutos para realizar este ejercicio. Les pide que lo hagan con seriedad y concentración.
13. Mientras los adolescentes hacen el ejercicio, el orientador camina por la sala y brinda ayuda a los participantes que la necesiten.
14. Cuando hayan transcurrido los 10 minutos, el orientador solicita a los adolescentes que se detengan. Pregunta: ¿Quiénes quieren compartir su tabla de “Yo a corto y mediano plazo”?
15. Motiva a los adolescentes a compartir lo que escribieron y modera la conversación.
16. Luego de que algunos participantes hayan hablado, el orientador pregunta: ¿Qué fue lo más difícil de hacer en esta actividad? ¿Por qué?
17. Motiva a los adolescentes a compartir sus opiniones y modera la conversación.
18. El orientador les explica a los participantes que ahora deben contestar la columna de QUIERO, pensando en ellos en un período de cinco (5) años. Es decir, deben responder: ¿Qué quiero ser o hacer en cinco años? ¿Por qué o para qué? ¿Qué puedo hacer para lograrlo?

19. El orientador vuelve a dar un ejemplo personal: “En cinco años yo quiero hacer mi propio negocio de venta de frutas, porque eso es lo que siempre he querido, me gusta mucho la venta y tengo muchas frutas en mi casa del interior. Para lograrlo, tengo que trabajar bastante, pensar en el negocio, hacer un plan de negocios y pedir un préstamo al banco”.
20. El orientador le da cinco minutos a los adolescentes para que completen el ejercicio. Deben escribirlo en su hoja de papel.
21. Cuando hayan transcurrido los 5 minutos, el orientador solicita a los adolescentes que se detengan. Pregunta: ¿Cómo se sintieron al hacer esta segunda parte del ejercicio?
22. Motiva a los adolescentes a compartir lo que escribieron y modera la conversación.
23. Luego de que algunos participantes hayan hablado, el orientador pregunta: ¿Hay alguien que quiera compartir lo que escribió?
24. Motiva a los adolescentes a compartir sus opiniones y modera la conversación.
25. El orientador pone fin al ejercicio, agradece la participación de los adolescentes y les comunica que ahora realizarán otra actividad.



Actividad grupal (20 MINUTOS):

“La presentación”

1. El orientador anuncia a los adolescentes que harán un ejercicio llamado “La presentación”.
2. Les reparte una hoja de papel a cada uno.
3. Les explica que el ejercicio consiste en escribir una presentación, de no más de una cara, acerca de sí mismos en 10 años. O sea, ¿Cómo creen que serán ellos en 10 años?
4. Deben escribir un relato en primera persona, el relato debe contener los siguientes aspectos:
 - Trabajo, carrera, vida profesional.
 - Pasatiempos, aficiones.
 - Familia.
 - Amigos.
 - Salud.
 - Salud emocional.
5. El orientador les dice que todos estos aspectos deben mencionarse en el relato y les recuerda que deben escribirlo en primera persona.
 - Por ejemplo: “Mi nombre es Joaquín García, soy periodista, trabajo de redactor de noticias en el periódico La Prensa. Vivo en un barrio bonito, con muchos árboles, es un barrio bastante seguro y eso me gusta mucho. Los fines de semana juego fútbol con amigos de mi oficina, pertenezco a un equipo llamado “Los Campeones”, hemos ganado la mayoría de los partidos. No tengo hijos, estoy casado con mi novia de la universidad. Tengo muchos amigos, nos vemos con frecuencia y nos gusta ver películas los domingos. Por lo general, tengo buena salud. Hago mucho ejercicio y me gusta comer bien. Aunque todavía me faltan muchas metas por lograr, me considero un hombre feliz. Soy una persona responsable, amable, amistoso y alegre”.
6. Cada adolescente debe escribir su propio relato, acerca de su vida en 10 años. El orientador les indica que primero lo piensen, se visualicen en 10 años, y entonces lo escriban.
7. El orientador les dice que tienen 15 minutos para hacer esta actividad. Ayuda a los adolescentes que les cuesta más el ejercicio.
8. Cuando todos hayan terminado, el orientador le pide a los participantes que se pongan en parejas.
9. Luego de que se han formado las parejas, les pide que intercambien sus hojas de presentación.
10. Cada uno debe leer “La presentación” del otro. En silencio, de forma individual. El orientador advierte que esto debe hacerse con seriedad y respeto hacia el compañero, no se permiten burlas ni juicios sobre el relato del otro, solo deben leerlo.
11. Luego que todos los participantes hayan leído las presentaciones, el orientador pone fin al ejercicio.



Actividad de cierre (15 MINUTOS):

“Círculo de reflexión”

1. El orientador le pide a los adolescentes que se sienten cada uno en su puesto. Les explica que, para terminar, van a ir respondiendo, uno a uno, de manera breve y concreta, la pregunta ¿Qué aprendí con este taller?
2. El orientador comienza la secuencia y dice qué aprendió con el taller. Es importante que sea breve y preciso en lo que dice, para que el resto de los participantes lo imiten.
3. Los participantes van diciendo, uno a uno, qué aprendieron de la experiencia.

4. Cuando todos hayan pasado, el orientador cierra el taller diciendo que es muy importante visualizarse en el tiempo, para tener más claridad de lo que uno quiere ser y hacer. Además, es importante saber por qué y para qué uno desea alcanzar esas metas y cómo hacer para lograrlo.
5. El orientador agradece a los adolescentes su participación y pone fin al taller.



Referencia:

- Instituto de Educación para la Familia. *Manual de dinámicas de la Fundación Amaneceres. Medios terapéuticos y de enseñanza psicosocial para adolescentes*. Panamá, s/e, 2012.



Taller 14

Visión, acción y conocimiento



Tema:

Metas para realizar una acción y aprender.



Duración:

60 minutos.



Resultados esperados:

Los participantes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿Cuáles son mis virtudes, talentos o cualidades positivas a la hora de aprender? ¿Qué estrategias pueden ayudarme a visualizar y realizar mejor una tarea? ¿Cómo puedo aprender mejor?



Materiales:

- Papel blanco o de rayas.
- Papel reciclado (usado).
- Bolígrafos o lápices de escribir.



Preparación:

- Leer los módulos 1, 2 y 4 de esta guía de aprendizaje.
- Tener a mano el papel reciclado (usado).



Resumen de la lección:

- **Dinámica para Comenzar: “Mis letras, mis virtudes”.** Los adolescentes realizan una actividad para comenzar la sesión. Con las letras de su nombre, identifica virtudes que poseen a la hora de estudiar y aprender.
- **Actividad grupal: “La fábrica de aviones”.** Los adolescentes conocen algunas técnicas de auto-motivación y las practican grupalmente.
- **Actividad de cierre: “¿Qué aprendí y para qué me sirve?”.** De manera individual, los adolescentes van contestando la pregunta: ¿Qué aprendí y para qué me sirve? Este ejercicio pretende generar reflexión sobre los aprendizajes de la experiencia.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (15 MINUTOS):

“Mis letras, mis virtudes”

1. El orientador comunica a los participantes que van a realizar un taller sobre metas de aprendizaje. Les comunica que el taller se llama “Visión, acción y conocimiento”. Les comenta que, a través de varios ejercicios, van a ir conociendo y experimentando de qué se trata este concepto.
2. Les explica que para comenzar van a realizar un ejercicio individual que se llama “Mis letras, mis virtudes”.
3. Les reparte una hoja de papel y un lápiz o pluma.

4. Les pide que escriban su nombre, letra a letra, de manera vertical, en letras grandes. Por ejemplo:

M
I
L
E
N
A

5. Luego, cada adolescente deberá pensar en una virtud, cualidad o talento que posee a la hora de estudiar y/o de aprender. Esta cualidad debe comenzar con la primera letra de su nombre. Deberá colocar una virtud al lado de cada una de las letras de su nombre.
6. El orientador les pide que lo hagan de manera seria y consciente, no se vale inventar virtudes. Sí está permitido repetir virtudes. Por ejemplo:

Memoria ágil.
Interés por el estudio.
Leo rápido.
Escucho al profe en clases.
No me distraigo muy fácilmente.
Antes era floja, ahora soy responsable.

7. El orientador debe pasearse por el salón y apoyar a los adolescentes que lo necesiten.
8. Luego de que todos hayan terminado, el orientador les pide que intercambien el papel con otro compañero que tengan cerca y lean su trabajo. De esta manera, puede compartir lo que hicieron.
9. El ejercicio termina cuando todos lo hayan hecho y lo hayan compartido con “el vecino”.



Actividad grupal (30 MINUTOS):

“La fábrica de aviones”

1. El orientador explica a los jóvenes que van a realizar una actividad que les permitirá trabajar en equipo. Les dice que el objetivo de esta dinámica es que comprendan una tarea, se organicen, la realicen y aprendan de la experiencia.
2. Les pide que se coloquen en grupos no mayores de 7 personas.
3. En cada grupo, el orientador, nombra a un observador, un “ojo” externo. La tarea del observador es solo observar, fijarse en cómo se organiza el grupo para realizar el trabajo, qué problemas se les presentan, cómo los resuelven.
4. El orientador entrega a cada equipo una resma de papel reciclado (usado). Deben entregar a cada equipo aproximadamente 20 páginas recicladas.
5. El orientador les indica que son una fábrica de aviones y que tendrán 15 minutos para producir la mayor cantidad de aviones que puedan.
6. Les indica que es muy importante que se tomen un tiempo de los 15 minutos para ponerse de acuerdo en la estrategia, en cómo lo van a lograr más rápidamente.
7. Les comunica que los aviones pueden ser de cualquier tamaño, pero que cada uno debe tener un nombre escrito. Por ejemplo: “El veloz”, “El rápido”, “El águila”. Deben hacer la mayor cantidad de avioncitos de papel y ponerle nombre a cada uno.
8. Al cabo de 15 minutos, el grupo que más avioncitos con nombre haya hecho, gana el desafío.
9. Es importante que el orientador tenga más papel reciclado (puede ser papel de periódico) disponible por si a los participantes se les termina el suyo.
10. El orientador da la orden para comenzar.
11. El orientador se pasea por el salón verificando que los participantes estén haciendo lo indicado.
12. Deben recordar que hay un integrante del grupo que no hace nada más que observar cómo se organiza el grupo.
13. Luego de los 15 minutos, el orientador pide a los participantes que detengan la actividad.
14. Cuenta la cantidad de aviones de cada grupo, revisa que cada uno tenga escrito un nombre. Dice qué equipo es el ganador.

15. Empezando por el grupo ganador, cada grupo va contando, brevemente, cómo le fue, qué problemas tuvieron, qué cosas les funcionaron y cuáles no les funcionaron.
16. Una vez que el grupo haya hablado, el “observador” cuenta cómo vio trabajar al grupo.
17. Se realiza la misma secuencia hasta que todos los grupos hablen.
18. El orientador felicita a todos los participantes. Se termina esta actividad.



Actividad de cierre (15 MINUTOS):

“¿Qué aprendí y para qué me sirve?”

1. El orientador le pide a los adolescentes que se sienten cada uno en su puesto. Les explica que, para terminar, van a ir respondiendo, uno a uno, de manera breve y concreta, la pregunta

¿Qué aprendí con este taller y para qué me sirve?

2. El orientador comienza la secuencia y dice qué aprendió con el taller y para qué le sirve ese conocimiento. Es importante que sea breve y preciso en lo que dice, para que el resto de los participantes lo imiten.
3. Los participantes van diciendo, uno a uno, qué aprendieron de la experiencia y para qué les sirve.
4. Cuando todos hayan pasado, el orientador agradece a los adolescentes su participación y pone fin al taller.



Referencia:

- *Manual de técnicas participativas para la educación popular*. Alforja, Lumen-Hvmanitas, CE-DEPO. Argentina, 1996.



Taller 15

Establezco metas para tomar acción



Tema:

Establecimiento de metas para proyectos comunitarios.



Duración:

65 minutos.



Resultados esperados:

Los participantes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿Cómo establezco metas u objetivos específicos, medibles, realizables y realistas en el tiempo?



Materiales:

- Plumas y marcadores.
- Papel blanco y cartulinas (grandes) o afiches de papel de construcción.
- Materiales de apoyo 1 y 2, disponibles al final del taller.



Habilidades previas/ destrezas requeridas:

Conceptos: metas/objetivos.



Preparación:

- Leer el módulo 4 de esta guía de aprendizaje.
- Cinta adhesiva.



Resumen de la lección:

- **Dinámica para comenzar: “Telescopio”.** Los participantes describen la importancia de tomar en consideración la visión general o la “gran foto” y los detalles pequeños al momento de establecer metas u objetivos.
- **Actividad individual y grupal: “Metas u objetivos estratégicos”.** Los participantes comprenderán la relevancia de establecer metas y objetivos específicos, medibles, alcanzables, realistas y en tiempo; a la vez que establecerán una meta u objetivo de aprendizaje y otra de impacto en su comunidad.
- **Actividad de cierre: “Hacia allá voy”.** Los participantes comparten con sus compañeros las metas que establecen y reflexionan sobre lo aprendido durante el día.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (20 MINUTOS):

“Telescopio de papel”

1. El orientador explica a los participantes: “Vamos a realizar un taller sobre el establecimiento de metas u objetivos metas y objetivos

específicos, medibles, alcanzables, realistas y en tiempo. A partir de allí, han de establecer un objetivo o meta sobre algo que quieran aprender, sobre algo que quieran lograr en su vida y sobre algo que quieran ver en su comunidad”.

2. El orientador distribuye una hora de un periódico viejo a cada participante, y les pide hagan un tubo que tenga un orificio que les permita mirar a través del tubo, tal y como sería con un telescopio. El orientador tiene disponible cinta adhesiva para que el telescopio de papel se mantenga unido.
3. El orientador solicita que seleccionen un objeto que han de mirar con el telescopio de papel. Les pide observen el objeto tanto sin el telescopio de papel, como con el telescopio de papel; de lejos y de cerca; y que estén pendientes del grado de percepción o de detalle. Aclara que no deben seleccionar a personas, sino objetos. Por ejemplo, un cuadro, una pluma, el micrófono, etc.
4. A continuación, el orientador solicita que cierren uno de los ojos, para mirar el objeto que elijan con el telescopio de papel. Los participantes inician el ejercicio de observación. (Tiempo estimado: 3 minutos).
5. Luego, el orientador les llama a que se sienten en un círculo para compartir, e indica que va a pasar un telescopio de papel y que quien lo tenga, ha de contestar; igualmente, indica que pueden haber voluntarios.
6. En el círculo, el orientador comparte una reflexión acerca del ejercicio, comentando que:
 - Primero miraron un objeto sin el telescopio de papel y luego con el telescopio de papel.

Pregunta:

- ¿Cómo percibieron más detalles del objeto: sin o con el telescopio?
- ¿Qué piensan que tenía el telescopio de papel que les permitió observar más detalles?
- ¿Qué otras diferencias notaron entre observar con el telescopio de papel y sin el telescopio de papel?
- Imaginen que elegir un objeto en la distancia es como elegir o establecer una meta u objetivo.

7. El orientador cierra la sesión reflexionando que en algunas ocasiones, cuando describimos cosas, metas u objetivos, no prestamos tanta atención a los detalles como deberíamos. Añade que solemos iniciar con una visión general, lo que es útil hasta cierto momento, pero puntualiza que para comprender mejor la visión general o la “gran foto” de algo, es importante identificar y describir más detalles. Así, tal y como en el ejercicio con el telescopio de papel, al enfocar la atención en partes específicas, podemos empezar a notar conexiones importantes al igual que diferentes relaciones entre las partes.
8. Anuncia que, durante la siguiente sesión, han de comprender la relevancia de tener en consideración tanto a los aspectos generales, como los específicos, cuando se van a establecer metas u objetivos.



Actividad grupal (30 MINUTOS):

“Estableciendo objetivos y metas”

1. El orientador explica que en la sesión han de aprender la importancia de establecer metas y objetivos específicos, medibles, alcanzables, realistas y en tiempo.
2. El orientador distribuye papel y pluma a todos los participantes.
3. El orientador indica que van a hacer un ejercicio de reflexión y visualización muy rápido y que tendrán que escribir en dos líneas máximo:
 - Algo sobre lo que quisieran aprender.
 - Algo que quieren hacer por su comunidad.
4. Reitera, que puede ser una visión general. (Tiempo estimado: 5 minutos).
5. Seguidamente, el orientador entrega los ejemplos de metas y objetivos del material de trabajo del taller, al igual que la tabla de requisitos para que las metas y objetivos sean específicos, medibles, alcanzables, realistas y en tiempo, junto con un afiche de papel de construcción.

6. El orientador usa el ejemplo del material de apoyo 1, para comentar sobre la diferencia entre la visión general que se puede tener de lo que se quiere y cómo puede ser adaptada a un planteamiento de meta y/o objetivo que detalla esa visión. El orientador pregunta si hay dudas, las resuelve y continúa. (Tiempo estimado, 5 minutos).
7. El orientador da la instrucción de usar como referencia la tabla del material de apoyo 2, en que se plantean los requisitos de los objetivos y/o metas al igual que dos ejemplos, con el fin de ajustar, con ese formato, lo que plantearon que querían aprender y lo que querían hacer por sus comunidades, en la reflexión anterior.
8. Añade que una vez hayan terminado, pueden escribir la última versión en el afiche. Los participantes hacen el trabajo individualmente en sus puestos. (Tiempo estimado: 15 minutos).
9. Una vez todos terminan, el orientador genera una discusión, consultando: ¿qué harían diferente la próxima vez que escriben sus metas u objetivos?
10. El orientador pide voluntarios o asigna a unas 3 personas para que participen, dándoles la palabra con el telescopio de papel. (Tiempo estimado: 5 minutos).
11. El orientador cierra la sesión planteando que tal y como lo vivieron en el ejercicio, han de poder tomar tiempo para reflexionar sobre lo que quieren para su vida, para sus estudios o para sus comunidades. Añade que el establecimiento de metas y/u objetivos que sean específicos, medibles, alcanzables, realistas y en tiempo, es una gran fórmula que hoy día es utilizada por muchas personas expertas y empresas en todos los niveles y que ha probado dar grandes resultados.
12. Concluye con que tal y como lo hicieron en la primera dinámica del día, una vez tienen un interés o visión de lo que quieren ver, pueden tomar tiempo para pensar y plantear, por escrito, la meta u objetivo más específica y que esta a su vez les ha de servir como insumo, para ejercicios de planificación más específicos.



Actividad de cierre (15 MINUTOS):

“Compartiendo mi meta”

1. El orientador inicia indicando que el ejercicio anterior les dio el espacio para pensar en qué quieren ver en sus vidas y cómo ven que pueden contribuir a sus comunidades.
2. Indica que, en esta sesión, todos tendrán la oportunidad de compartir lo que escribieron en el afiche, especialmente con el objetivo de identificar qué otros compañeros comparten metas iguales o parecidas y, en general, para aprender de la experiencia de cada uno.
3. Cada participante tendrá un máximo de 1 minuto para leer sus metas. Si el grupo fuese muy numeroso, el orientador puede pedir que solo compartan una de las dos metas.
4. Una vez finalizan las presentaciones, el orientador concluye que las sesiones del día dieron una perspectiva de mirar lo que se desea, de manera general y también de manera específica.
5. También, que ahora cuentan con una matriz que les puede servir de apoyo en ejercicios futuros de reflexión y establecimiento de metas u objetivos, especialmente para establecerlos de manera específica, medible, alcanzable, realista y en tiempo, lo que ha probado en la práctica ser de gran ayuda para realmente plantar planes de trabajo que permitan lograr las metas y objetivos planteados.
6. El orientador agradece e invita a tomar tiempo para aplicar el modelo para establecer metas y objetivos sobre lo que quieren aprender, lo que quieren lograr en su vida, y lo que quieran plantear como un proyecto de impacto social.



Referencia:

- Peace Corps. *Life skills and leadership manual*. Washington, DC, Peace Corps Office of Overseas Programming and Training Support. Publicación M0098.



MATERIAL DE APOYO

1. Ejemplo de objetivos

Ejemplo 1

- Quiero estudiar en la universidad.
- Obtener la Licenciatura en Mercadeo y Publicidad de la Universidad de Panamá en 4 años.

Ejemplo 2

- Quiero ser voluntario en una ONG local para ayudar y ganar experiencia profesional.
- Ser voluntario de Casa Esperanza, por los 2 meses de vacaciones, ayudando a organizar actividades en grupo.

2. Objetivos/metás

Requisitos	Ejemplo 1	Ejemplo 2
Específicas Debe ser lo más detallada posible.	Mejorar mi nivel de inglés conversacional.	Ser un científico de cambio climático.
Medible Se define en cantidades, porcentajes, valores, etc.	Ganar al menos 4.5 en los exámenes de inglés.	Con 2 años de estudios en el extranjero.
Alcanzable Es posible.	Hablar en inglés con mi prima de Estados Unidos.	Para proponer ideas y soluciones innovadoras.
Realista Es importante para mí.	Me gusta el idioma inglés.	Que le permitan a mi familia, comunidad y país, adaptarse mejor a los cambios.
En tiempo Cuándo debe ser finalizada.	En diciembre de 2013.	En los próximos 10 años.

Taller 16

Planifico para lograr mis metas



Tema:

Ejercicio de planificación, útil para aprendizaje y proyectos comunitarios.



Duración:

70 minutos.



Resultados esperados:

Los participantes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿Qué debo tomar en cuenta para planificar? ¿Qué matrices o formatos me pueden servir para planificar? ¿Cómo la planificación se transforma en mis metas?



Materiales:

- Pluma y marcadores.
- Afiche de papel de construcción.
- Materiales de trabajo:
- 1 fotocopia por participante del “Ejemplo de plan de acción” del material de apoyo (o copiar en el tablero).
- 1 fotocopia por participante de la “Plantilla de plan de acción” (o copiar en el tablero).



Habilidades previas/ destrezas requeridas:

Conceptos: visión, metas y objetivos, ciclo del proyecto.



Preparación:

- Leer los módulos 4 y 6 de esta guía de aprendizaje.
- Leer los talleres 15, 18 y 19 de esta guía, como referencia.



Resumen de la lección:

- **Dinámica para comenzar: “Hacia dónde voy”.** El objetivo de la sesión es despertar conciencia acerca de la necesidad de tomar varios pasos, algunos cortos y otros largos, a fin de llegar al destino o meta que se ha establecido.
- **Actividad Individual: “Una visión, una meta, un plan: un sueño hecho realidad”.** Los participantes han de hacer un ejercicio individual para establecer un plan de acción, sobre una meta de aprendizaje en particular.
- **Actividad de cierre: “Doy seguimiento, reviso y actualizo mi plan”.** Dinámica de concienciación de la necesidad de adaptar los planes a las realidades y circunstancias, según evolucionen.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (20 MINUTOS):

“Hacia dónde voy”

1. El orientador explica a los participantes: “El día de hoy, vamos a conversar acerca de cómo pueden establecer acciones concretas a corto y largo plazo, a fin de alcanzar las metas y objetivos planteados; así como la visión que tengan”.
2. El orientador les pide a los participantes que se pongan de pie y que elijan o encuentren un compañero para trabajar.
3. Les explica que van a hacer una dinámica que se llama “Hacia dónde voy”. El orientador indica que las parejas han de formar un equipo y que deben colocarse mirándose de frente. Deberá elegir qué miembro de la pareja representa lo que la persona es hoy, y el otro debe representar quién anhela ser mañana.
4. Luego, todos los que representan el mañana se colocan en frente, pero a una distancia de entre 3 y 7 pasos de su pareja.
5. Una vez los participantes se encuentren en esa posición, el orientador ha de dar la instrucción para que el miembro del equipo que representa a “la persona de hoy”, camine hasta volverse a encontrar de frente con “la persona que anhela ser mañana”.
6. El orientador indica que deben contar los pasos que les toma llegar a su pareja. Las parejas vuelven a encontrarse una frente a la otra. (Tiempo estimado: 5 minutos).
7. El orientador indica que pueden sentarse en sus asientos.
8. Inicia una reflexión en grupo conjunta, basada en las siguientes preguntas:
 - ¿Alrededor de cuántos pasos les tomó llegar a su pareja?
 - ¿Piensan que hubiese sido posible haber llegado a su pareja sin haber sabido o tenido una idea de dónde se encontraba?

9. El orientador fomenta la discusión, pidiendo la participación de unos 3 o 5 participantes o dándoles la palabra, entregándoles una pieza del diálogo. (Tiempo estimado: 10 minutos).
10. El orientador finaliza la actividad reflexionando que cada persona, siempre que tenga una visión, meta u objetivo y acciones específicas definidas, para cambiar la realidad del día a día a otra diferente, ha de tener que dar ciertos pasos, recorrer un camino y darse un tiempo para desplazarse desde donde está hacia dónde va.



Actividad individual (40 MINUTOS):

“Una visión, una meta, un plan: un sueño hecho realidad”

1. El orientador inicia la sesión reflexionando que tal y como se experimentó en la dinámica, se necesita saber hacia dónde se quiere ir, para decidir en qué dirección tomar acción y qué pasos tomar en un determinado espacio y período de tiempo.
2. El orientador indica que en esta actividad, van a aprender a hacer un Plan de acción. Aclara que si bien el ejercicio será hecho de manera individual, por tratarse de un plan de acción sobre una meta de aprendizaje personal, el mismo formato utilizado como guía, es útil para desarrollar un plan de acción de equipo y para proyectos varios, incluyendo los de servicios comunitario.
3. El orientador distribuye el ejemplo de “Plan de acción” del material de apoyo, al igual que la plantilla del “Plan de acción”. Seguidamente, explica detalladamente la plantilla al grupo de participantes.

Nota: Si el orientador tuviese acceso a una computadora, podría proyectar la matriz de ejemplo o tal vez hacerlo con una filmina, o también puede escribirlo previamente en el tablero o cartulina, para tener el material de referencia a la vista de los participantes.

- En la revisión del ejemplo, el orientador irá por cada uno de los pasos y se asegurará de que todos los participantes entiendan plenamente la matriz. (Tiempo estimado: 10 minutos).

Nota: Para estos efectos, es recomendable que revise el material de referencia previo a la sesión.

- Como instrucción general, el orientador ha de comentar, que para tener un plan de acción es necesario tener una visión de qué se quiere y con base a esa visión, establecer una meta u objetivo que sea específico, medible, alcanzable, realista y determinado en el tiempo.
- El orientador da la instrucción para que el ejercicio inicie y se pone a disposición para aclarar cualquier otra inquietud durante el proceso.
- Los participantes plantean su objetivo de aprendizaje en la matriz proporcionada, con base en el ejemplo del “Plan de acción” dado. (Tiempo estimado: 20 minutos).
- Una vez terminado el ejercicio, el orientador pide a los participantes que formen parejas y dialoguen sobre:
 - ¿En qué parte tuvieron más dificultad?
 - ¿Qué parte fue más fácil?
 - ¿Cuándo van a realizar la primera de las acciones definidas para alcanzar su objetivo?
- Al pasar 3 minutos, un máximo de 3 voluntarios comparten sus reflexiones o aquellas de su compañero. (Tiempo máximo: 5 minutos).
- El orientador concluye la sesión reflexionando que una estructura o formato como la utilizada puede ser usada para replicar el ejercicio y profundizar. Añade que las ideas e ilusiones como los planes no son nada sin acción, por lo que les invitan a actuar y dar seguimiento



Actividad de cierre (10 MINUTOS):

“Doy seguimiento, reviso y actualizo mi plan”

- Para abrir la sesión, el orientador plantea a los adolescentes que el dinamismo de la vida, los aspectos políticos, económicos, sociales, tecnológicos, financieros y otros de índole tan diversa, son tan cambiantes que tener una disposición positiva hacia la incertidumbre, adaptación y el cambio es sumamente conveniente y saludable.
- En este respecto, el orientador comparte una historia ficticia corta (material de apoyo 3: “Ana: ¿Francés en Canadá o en Francia?”) con los participantes y la lee en voz alta.
- Tras terminar la lectura, inicia una reflexión:
 - ¿Qué hubiera pasado si Ana se hubiese frustrado por no haber podido ejecutar su plan tal y como lo concibió e implementó por más de dos años?
 - ¿Cuán importante fue el que Ana tomase un tiempo para reflexionar y evolucionar su actitud acerca de la situación y empezara a buscar otras alternativas, dadas las circunstancias?
- El orientador pide la participación de 3 voluntarios, o asigna este mismo número de participantes.
- La sesión concluye con una reflexión del orientador, quien agradece la participación y señala que además de haber aprendido sobre la relevancia de tener una visión de hacia dónde queremos llegar y de haber practicado cómo lograrlo por medio del establecimiento de un “Plan de acción”, hemos reconocido la relevancia del seguimiento a la implementación del plan, tanto como la importancia de tener una actitud flexible y de adaptación de cara a los cambios y nuevas circunstancias que se puedan producir.



Referencia:

- Peace Corps. *Life skills and leadership manual*. Washington, DC, Peace Corps Office of Overseas Programming and Training Support. Publicación M0098.


MATERIAL DE APOYO

1. Ejemplo: Mi “Plan de acción”

<p>1. Mi meta/objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser voluntario de la ONG “Cosas”, por los 2 meses de vacaciones del 2014, ayudando a organizar actividades en grupo. 	<p>2. Es mi meta/objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Específica (lo más detallada posible). • Medible (se puede definir en sumas o porcentajes). • Alcanzable (es posible). • Realista (importante para mí). • En tiempo (sé cuándo se finalizará la meta/objetivo).
<p>3. Mis recursos (cosas que sé y habilidades que tengo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buenas calificaciones. • Buenos hábitos de estudio. 	<p>4. Mis necesidades (cosas que aprender y habilidades que practicar)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práctica para entrevista. • Propuesta de trabajo.
<p>5. Pasos que tomar (maneras de aprender y practicar)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a mi orientador que me ayude con la entrevista. • Escribir una propuesta de trabajo para los 2 meses de voluntariado. 	<p>6. Personas que pueden ayudar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mis familiares. • Líderes de ONG. • Mi maestro de Ciencias. • Mi orientador. • Mis amigos.
<p>7. Logré mi objetivo (sabré que he logrado el objetivo cuando...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La ONG “Cosas” me notifique que he sido aceptado para hacer el voluntariado. 	

2. Mi “Plan de acción”

1. Mi meta/objetivo	2. Es mi meta/objetivo
3. Mis recursos (cosas que sé y habilidades que tengo)	4. Mis necesidades (cosas que aprender y habilidades que practicar)
5. Pasos que tomar (maneras de aprender y practicar)	6. Personas que pueden ayudar
7. Logré mi objetivo (sabré que he logrado el objetivo cuando...)	

3. Ana: ¿Francés en Canadá o en Francia?

Ana tenía como sueño hablar francés. Decidió que, en dos años, se iría por medio del programa de intercambio de una agencia de intercambio internacional y que para hacerlo, trabajaría y ahorraría todo lo que presupuestó. Ana planificó sus acciones y ejecutó su plan exitosamente por casi dos años. Luego de tanta preparación, resultó ser que la familia que la hospedaría en Francia, tuvo serios inconvenientes por la falta de salud de un miembro y el viaje fue cancelado dos días antes, dejando a Ana sin otra alternativa inmediata.

Ana no podía creer que, luego de tanto esfuerzo, se quedaría sin el viaje; pues la agencia de intercambio le indicó tendría que esperar al menos 6 meses para salir y conseguirle una nueva familia en Francia. Luego de un período de tristeza, Ana decidió reflexionar y tomar decisiones. Como resultado, optó por investigar por su cuenta un instituto de idiomas en Montreal, Canadá, en donde también se habla el idioma francés. Ana incluso notó que con el dinero que había ahorrado, podría pagarse su estadía por más de un año, viviendo en el campus y atendiendo a un programa internacional de maestría que se dictaba en inglés, idioma que ya dominaba. También en la búsqueda, encontró que había posibilidad de conseguir una beca parcial para realizar los estudios en Canadá.

Ana decidió que más que ir a Francia, quería realizar lo antes posible su ilusión de aprender francés; llenó las aplicaciones y en 2 meses fue notificada que había sido seleccionada, tanto para el programa de maestría, como para la beca parcial. Hoy día, Ana es una adolescente de maestría en la Universidad de Montreal, atiende a sus clases de francés paralelamente a las de la maestría, ha podido guardar parte de sus ahorros por la beca parcial y está aprendiendo felizmente una especialidad que le hace ilusión.

Taller 17

Me motivo y dispongo a aprender



Tema:

Estrategias para la automotivación.



Duración:

45 minutos.



Resultados esperados:

Los participantes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿Qué es la motivación? ¿Qué es la automotivación? ¿Qué ejercicios de automotivación puedo aplicar en mi vida? ¿Por qué es importante aprender a automotivarse?



Materiales:

Fotocopias de las “Técnicas para automotivación”.



Habilidades previas/ destrezas requeridas:

Conocer el concepto de motivación y automotivación.



Preparación:

- Leer el módulo 1 de esta guía de aprendizaje.
- Sacar una fotocopia de las “Técnicas de automotivación”, que aparecen como material de apoyo al final del taller, para cada uno de los participantes.



Resumen de la lección:

- **Dinámica para comenzar: “Pararse, sentarse”.** Esta dinámica pretende que los participantes se activen y se motiven para comenzar la sesión del día. Al mismo tiempo, tomarán conciencia de cómo se sienten cuando están motivados y activados.
- **Actividad grupal: “Practicando técnicas de automotivación”.** Los adolescentes conocen algunas técnicas de automotivación y las practican grupalmente.
- **Actividad de cierre: “Expreso con un gesto”.** En un círculo grupal, los adolescentes expresan cómo se sienten después de haber realizado el taller.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (10 MINUTOS):

“Pararse, sentarse”

1. El orientador comunica a los participantes que van a realizar un taller sobre la automo-

- tivación. Les comenta que, a través de varios ejercicios, van a ir conociendo y experimentando de qué se trata este concepto.
2. Les explica que para comenzar van a realizar un ejercicio muy fácil que se llama “Pararse, sentarse” y que consiste en que cuando el orientador dice “Pararse”, deben ponerse de pie; y cuando dice “Sentarse”, deben sentarse en sus sillas.
 3. Es importante que el orientador se muestre animado y dirija el juego con agilidad y rapidez.
 4. Comienzan. El orientador va cambiando rápido de instrucción: “Pararse”, “Sentarse”, “Sentarse”, “Pararse”, “Sentarse”, “Sentarse”, y así sucesivamente. Los adolescentes que se equivocan no pierden. No hay ganadores ni perdedores en el juego, es una dinámica para animarse y movilizar el cuerpo.
 5. Luego de que los participantes dominan el ejercicio, el orientador puede ir agregando consignas. Diferentes formas de sentarse y de pararse. Por ejemplo: “Pararse con los brazos arriba”, “Sentarse en el piso”, “Pararse y saltar”, “Sentarse y dormirse”, “Pararse y abrir la boca”, “Sentarse como un presidente o presidenta”, “Pararse como un soldado”, “Sentarse como un perrito”, “Pararse como una modelo o un modelo”, etc.
 6. El juego termina cuando el orientador considera que se los participantes están motivados y activos.
 7. El orientador le comunica a los participantes que el juego ha terminado y los invita a que tomen asiento. Les dice que van a comentar un poco sobre el ejercicio, y pregunta: ¿Cómo se sienten después de hacer este juego?
 8. El orientador permite que los adolescentes comenten libremente. Seguramente, algunos dirán cosas como: “cansados, animados, divertidos, alegres”.
 9. El orientador utiliza sus comentarios para introducir el tema de la motivación.

10. Les recuerda que el taller de hoy es de la automotivación y les pregunta: ¿Qué es la motivación? ¿Qué es la automotivación?
11. Permite que los participantes expresen lo que piensan. Luego de escuchar a algunos adolescentes, les dice que va a leer una definición de motivación y de automotivación para aclarar los conceptos.
12. Lee lo siguiente en alto:

Motivación: Cuando hablamos de motivación, hablamos de los estímulos que mueven a una persona a realizar determinadas acciones y a persistir en ellas. La motivación está relacionada con la voluntad y el interés. Es la voluntad para hacer un esfuerzo, por alcanzar las metas y los objetivos.

La motivación implica la existencia de alguna necesidad, ya sea absoluta, relativa, de placer o de lujo. Cuando alguien está motivado, considera que aquello que lo entusiasma es imprescindible o conveniente. Por lo tanto, la motivación es el lazo que hace posible una acción en pos de satisfacer una necesidad.

Automotivación: La automotivación es darse a uno mismo las razones, impulso, entusiasmo e interés que provoca una acción específica o un determinado comportamiento. Es “darse ánimos”; automotivarse es motivarse a sí mismo para conseguir algo, para lograr una meta o un objetivo.



Actividad grupal (20 MINUTOS):

“Practicando técnicas de automotivación”

1. El orientador explica a los jóvenes que van a realizar una actividad que les permitirá conocer y practicar algunas técnicas de automotivación.
2. Les pide que se coloquen en parejas.
3. Les entrega las fotocopias de las “Técnicas de automotivación”.

4. Les explica que van a trabajar con este documento y que él les irá guiando en lo que deben hacer.
5. El orientado le pide a un adolescente que lea en voz alta lo que dice la primera técnica.
6. Luego de que haya terminado, el orientador le pide a los adolescentes que piensen en una tarea o actividad que tengan pendiente realizar y para la cual necesiten motivación. Por ejemplo: estudiar para un examen de matemáticas, ordenar su cuarto, ir a visitar a su abuelo, ayudar a su hermanita con una tarea, etc.
7. Luego de que todos hayan identificado la tarea pendiente, el orientador les explica que deberán contarle la tarea al compañero con **MUCHA ENERGÍA**, aunque suene exagerado o falso, la técnica consiste en imprimirle energía al relato, para que esa energía se contagie en el hacer.
8. Luego de que uno de los adolescentes le haya contado a su compañero su actividad, le toca al otro hacerlo. Esto quiere decir que deben tomar turnos para este ejercicio.
9. Cuando todos lo hayan hecho, el orientador le pide a un participante que lea la técnica 3 en voz alta.
10. Luego de que haya terminado, el orientador le pide a los adolescentes que piensen en otra tarea o actividad que tengan pendiente realizar y para la cual necesiten motivación. Debe ser una actividad importante, no algo superficial o sin mayor importancia, sino algo verdaderamente importante para ellos. Por ejemplo: terminar una tarea para nota, asistir a las reuniones de un trabajo grupal, estudiar para un examen trimestral.
11. Luego de que todos hayan identificado esta tarea importante, el orientador les explica que deberán pensar y contarle al compañero las consecuencias que les traería no realizar esta tarea, como explica la técnica de automotivación 3.
12. Para esto también deben tomar turnos. Primero un adolescente y después el otro.
13. Cuando todos lo hayan hecho, el orientador le pide a un participante que lea la técnica 6 en voz alta.
14. Luego de que haya terminado, el orientador le pide a los adolescentes que piensen en la misma tarea o actividad importante que utilizaron anteriormente y piensen en los pequeños pasos que podrían hacer para comenzar a cumplir esa tarea.
15. Luego de que todos hayan identificado estos pequeños pasos, el orientador les pide que lo compartan con su compañero.
16. Para esto también deben tomar turnos. Primero un adolescente y después el otro.
17. Es importante que el orientador esté caminando por el salón durante este ejercicio, para estar pendiente de apoyar a los participantes que lo necesiten.
18. Cuando todos los adolescentes hayan terminado de practicar las tres técnicas, el orientador les pide que suspendan la actividad.
19. El orientador explica que en el documento hay seis técnicas, le pide a otros participantes que lean en voz alta la técnica 2, la 4 y la 5.
20. Les pide que ahora cada uno las vuelva a leer todas en su silla, de manera individual, no en voz alta.
21. El orientador cierra diciendo que esas técnicas son muy útiles para automotivarse y que es importante que las pongan en práctica.



Actividad de cierre (15 MINUTOS):

“Expreso con un gesto y me comprometo”

1. El orientador le pide a los participantes que hagan un gran círculo entre todos.
2. Les explica que cada uno va a expresar, con un gesto, cómo se siente después de haber realizado el taller: feliz, relajado, cansado, aburrido, etc.
3. El facilitador aclara que no pueden hablar, solo hacer un gesto con el cuerpo, el gesto puede ir acompañado por un sonido si desean.

4. El orientador debe comenzar la ronda.
5. Cada joven, uno a uno, en orden, va expresando con un gesto cómo se siente.
6. Luego de terminar con la ronda de los gestos, le pide a los participantes que piensen en una estrategia o herramienta de automotivación con la que se van a comprometer. Es un compromiso consigo mismos, de ahora en adelante, cuando se sientan desmotivados, utilizarán esta herramienta.
7. El orientador les indica que van a hacer una ronda en la que cada uno deberá decir la estrategia que se compromete a ejecutar.
8. El orientador debe comenzar la ronda.
9. Cuando todos hayan terminado, el orientador cierra el taller y agradece a los adolescentes su participación.



Referencia:

- <http://automotivacion.wordpress.com/2012/03/15/automotivacion-tecnicas-y-secretos-de-la-automotivacion>. (Consultado en febrero de 2013).

 MATERIAL DE APOYO

1. Técnicas de automotivación

Técnica 1. Habla con energía: Una de las mejores maneras para automotivarse es hablar con energía. Para realizar una tarea cualquiera, sobre todo las menos inspiradoras, es bueno que hables primero de ellas con energía, eso va a transmitirse en tu estado de ánimo y en tu automotivación para lograr realizarla.

Técnica 2. Aumenta tu deseo: Imaginándote tu potencial hecho realidad en un futuro, aumentas tu automotivación para poner en marcha tus planes. Para aumentar tu deseo, asegúrate de que lo que tienes que hacer es algo que desees desde el interior.

Técnica 3. Imagina las consecuencias de no actuar: Una técnica diferente, pero efectiva, es pensar en la frustración que puedes sentir al vincular mentalmente el dolor de no actuar. Imagínate las consecuencias malas de no ponerte en marcha y hacer lo que tienes que hacer.

Técnica 4. Ten interés verdadero: Si tú no tienes ningún interés en lo que estás haciendo, podría significar que podrías estar haciendo algo mejor. Si es una tarea que no te gusta lo suficiente, pero que tienes que hacer, relaciónala claramente en tu mente con una meta u objetivo mayor, que sí te automotive.

Técnica 5. Aumenta tu energía: Para conseguir aumentar tu automotivación, necesitas energía. Hacer ejercicio, los nutrientes adecuados y un buen descanso, son las mejores actividades que te pueden aportar energía.

Técnica 6. Da el primer paso por pequeño que sea: Esta es una técnica de automotivación muy efectiva, así que habitúate a dividir los objetivos grandes en pasos pequeños, fácilmente ejecutables.

Taller 18

¿Cómo realizo un proyecto?



Tema:

Ejercicio para comprender el ciclo de proyectos, como base para la planificación de proyectos comunitarios y otros en general.



Duración:

70 minutos.



Resultados esperados:

Los participantes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿En qué medida es importante mi rol en un proyecto? ¿Cuáles son las cinco etapas de un proyecto?



Materiales:

Madeja de hilo de lana.



Habilidades previas/ destrezas requeridas:

Conceptos: proyectos, servicio comunitario, equipo.



Preparación:

- Leer el módulo 6 de esta guía de aprendizaje.

- Hacer 1 fotocopia, por participante, del material de apoyo 1 y 2.



Resumen de la lección:

- **Dinámica para comenzar: “Conectados en comunidad”.** El orientador realiza una dinámica para que los participantes experimenten la interconectividad dentro de una comunidad y su impacto.
- **Actividad individual y grupal: “Cuáles son mis sueños”.** El orientador guía un ejercicio de reflexión y meditación, el que concluye con una lámina ilustrativa de la visión personal de vida de los participantes, a corto y largo plazo.
- **Actividad de cierre: “Hacia allá voy”.** Definición de una meta de vida a 3 años y otra como adulto.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (10 MINUTOS):

“Conectados en comunidad”

1. El orientador explica a los participantes: “El día de hoy, vamos a conversar acerca de cómo pueden hacer una actividad o proyecto que aproveche las ideas y talentos de un grupo de personas.”
2. El orientador les pide a los adolescentes que se pongan de pie, que hagan un gran círculo y que se miren los unos a los otros.
3. Les explica que van a hacer una dinámica que se llama “Conectados en comunidad”. El

- orientador toma la bola de hilo de lana, suelta uno de los extremos, se amarra, le da unas 4 vueltas con el hilo, alrededor de la mano, sin apretar demasiado; y les dice a los adolescentes que el juego comienza, simplemente, dando 3 o 4 vueltas de hilo de lana alrededor de la mano y pasando la bola de lana a un compañero del otro lado, quien hará lo mismo. Aclara que todos deberán haber enrollado el hilo de lana, una vez, en su mano.
4. Los participantes enrollan la lana, lanzan la madeja del lado contrario del círculo, como si estuvieran “tejiendo una red”.
 5. El orientador se asegura de que todos hayan recibido la bola al menos una vez. Si hubiese tiempo y el grupo fuese pequeño, la bola puede ser circulada dos veces.
 6. Una vez la última persona haya hecho uso del hilo, esa persona puede mantener la bola de lana o cortarla para continuar con el ejercicio. Es importante que la red que ha sido hecha entre los adolescentes tenga un nivel de tensión medio, que permita que se sienta la tensión o relajación que cada participante pueda poner a la red, tirando o soltando su propio extremo.
 7. El orientador se dirige a los participantes y les hace reflexionar, indicando que todos están directamente conectados al menos a una persona (depende del número de veces que la bola de lana circuló); y que a su vez, todos son parte de la misma red.
 8. Luego anuncia que van a experimentar con algunas situaciones, a fin de determinar cómo afectan o impactan al grupo conectado y a sus integrantes.
 9. El orientador pide a los participantes que todos aquellos que tuvieron tiempo y pudieron desayunar en la mañana, halen suavemente del hilo, 2 veces, dando 2 tironcitos.
 10. Ahora, reflexiona con los adolescentes: “Al parecer todos, o la gran mayoría de nosotros, está conectado por la necesidad y gusto de comer el desayuno”.
 11. Ahora, pide a los adolescentes que estiren el hilo de madeja, si les gustaría irse de vacaciones a Disney World, en el 2014, por 2 semanas.
 12. Reflexiona con los adolescentes, comentando que varios del grupo parecen tener un interés común en una idea de vacaciones.
 13. El orientador pide, a continuación a los participantes, que tiren dos veces del hilo si les gusta ver las calles limpias, sin basura.
 14. Reflexiona que una gran parte del grupo parece compartir interés en vivir en una comunidad aseada.
 15. Hasta este punto, reflexiona el orientador que: “Así mismo como han manifestado sus intereses en común, en el día a día, en una comunidad, siempre habrán intereses, objetivos y sueños compartidos, por una gran mayoría o por una minoría; pero al fin y al cabo, una inquietud de poder disfrutar o vivir una condición especial, como una comunidad limpia, como unas vacaciones divertidas o como el poder disfrutar de un desayuno antes de ir a clases”.
 16. Ahora, el orientador comenta que van a ver qué sucede cuando un miembro de la red decide soltarla y para eso, pide a 1 participante que saque la lana de su mano y que permanezca alrededor del círculo en su posición.
 17. Una vez el participante sigue la instrucción, el orientador consulta al grupo, qué ven en el círculo y qué sienten en la red.
 18. Los participantes comparten impresiones.
 19. Ahora, pide a 4 participantes, de diferentes lados del círculo, que hagan lo mismo y vuelve a consultar qué sienten y qué ven en la red.
 20. El orientador ha de hacer notar que si bien todos los que dejaron de estar activos en la red siguen presentes, su inactividad ha dejado un espacio que se percibe y que, en general, se trata de que la red se ha debilitado. Observa que lo mismo puede pasar cuando un equipo trabaja para llevar adelante un proyecto o tarea. El orientador reflexiona que así mismo sucede en las comunidades, cuando, si bien se comparten necesidades, objetivos o anhelos, la actividad o

inactividad al igual de la presencia de cada miembro sí hace una diferencia y es perceptible.

21. El orientador les consulta a los participantes: ¿Con qué otras situaciones de grupos de personas pueden comparar este ejercicio? y conversa al respecto, mientras siguen conectados en el círculo, por unos 5 minutos.
22. El orientador cierra la actividad, reflexionando que todos estamos interconectados de manera directa o indirecta, algunas veces más perceptible que otras, pero al final, conectados. Así mismo, que las necesidades, objetivos y anhelos de una sola persona o de un grupo de personas, son perceptibles en un grupo o comunidad. Añade, que siempre que estemos presentes y activos en una red, grupo o comunidad, ya sea por nuestras habilidades, conocimientos, liderazgo u otra característica, podemos tener un impacto, fortalecer la red, fomentar el que hagamos y logremos cosas juntos. Igualmente, si somos indiferentes a las actividades de la red, equipo o comunidad, esa ausencia o indiferencia se puede sentir.
23. El orientador da la instrucción para que todos suelten la lana de sus manos.
24. Cierra la sesión invitando a los participantes a que esa noche, reflexionen en casa sobre su actitud y participación en las “redes” de las que son partes, como su familia, su salón de clases, su equipo de trabajo, su equipo de deporte y su comunidad.



Actividad grupal (20 MINUTOS):

“Las etapas del ciclo de proyectos”

1. El orientador inicia la sesión reflexionando que tal y como se experimentó en la dinámica, siempre que un grupo de personas sea parte de una red, actividad, proyecto o comunidad, normalmente van a ser mucho más exitosos si todos los miembros del grupo se involucran y participan de una manera activa y creativa.
2. A continuación, el orientador indica que en esta actividad, van a aprender acerca de los pasos que necesitan tomar para iniciar y finalizar un proyecto de manera exitosa. Así, también, especifica que al hablar de proyecto pueden considerar una actividad, plan o tarea que requiera de más de una persona para poderla completar.
3. El orientador se asegura de que todos los participantes estén cómodamente sentados en su silla y distribuye la hoja con el caso de estudio.
4. A continuación, anuncia que se va a leer un caso (material de apoyo 1), acerca de cómo un grupo de jóvenes de un colegio lograron llevar adelante un proyecto de su interés, que igualmente benefició e impactó positivamente a la escuela y trascendió a la comunidad.
5. El orientador inicia la lectura del caso y los participantes pueden seguir la lectura con la hoja.
6. A continuación, el orientador puntualiza que parte de la razón por la cual los adolescentes fueron exitosos, es porque mostraron ser hábiles en diseñar y manejar un proyecto.
7. El orientador señala que van a analizar el caso para determinar, cuáles fueron las etapas que siguieron los adolescentes a lo largo del proyecto, de manera tal que puedan aprender qué aspectos deben ser considerados en cualquier proyecto que les interese desarrollar.
8. Seguidamente, el orientador pide a los participantes que se dividan en grupos de 3 a 5 miembros (según sea el tamaño del grupo) y distribuye el material de apoyo 2 “Ciclo del proyecto: preguntas y actividades de reflexión”, que plantea diferentes preguntas y acciones que corresponden a cada una de las fases del ciclo del proyecto.
9. Así también, solicita que dentro de cada equipo, se enumeren de 1 a 5 (es posible que a una persona o equipo dentro del grupo, le corresponda doble numeración, dependiendo del número de integrantes).

10. Cada párrafo del caso está enumerado y cada párrafo será asignado a quien(es) le haya(n) correspondido la numeración.
 - Por ejemplo, si un equipo tiene 5 integrantes e internamente Ana tiene el número 2, Ana será responsable de analizar el párrafo 2 del caso. También, si el grupo tiene 8 integrantes, y tanto Ana como Juan han recibido el número 2, ambos analizarán el párrafo 2 del caso. Por otro lado, si el equipo solo tuviese tres miembros y a Ana le corresponden tanto el número 2, como el 5, Ana será responsable de hacer el análisis del grupo 2 y del grupo 5.
11. A continuación, el orientador da 10 minutos a los participantes de cada equipo, para que analicen el párrafo que les corresponde tomando como base la matriz de preguntas y actividades del ciclo del proyecto y planteen a qué fase del ciclo del proyecto corresponde su propio párrafo.
12. Una vez terminada la discusión, el orientador aclarará qué párrafo correspondía para qué fase, según lo especificado en el material de uso del orientador.
13. El orientador cierra la sesión, reflexionando que una iniciativa o proyecto puede surgir por muchas razones: interés de un grupo de personas, necesidades comunitarias, oportunidades de negocios, asignaciones académicas, proyectos de vida, metas de aprendizaje, y un número infinito de causas, como lo fue el crear juntos una red unida por hilo de lana.
14. Comenta sobre la importancia del trabajo en equipo, de la evaluación de la situación que se tiene, con sus recursos, oportunidades y riesgos; y a la vez, el considerar las preguntas necesarias para plantearse un proyecto y las actividades que están implícitas, tal y como se pudo ver en el caso de los adolescentes de la banda.
15. Así pues, el orientador anuncia que, en la próxima actividad, la experiencia vivida con el ejercicio y la matriz utilizada, serán usadas como base para una práctica específica.



Actividad de cierre (40 MINUTOS):

“Presentando mi proyecto y recomendando de mi aprendizaje”

1. Para abrir la sesión, el orientador plantea a los adolescentes la gran ventaja de conocer y utilizar el ciclo del proyecto para aumentar las posibilidades de éxito del proyecto, especialmente porque facilita la inclusión de todos aquellos quienes pueden estar interesados en el proyecto y porque facilita la generación de un plan que pueda ser conocido y ejecutado por todos los miembros del equipo que quieran ser parte de la iniciativa o tengan interés de ayudar.
2. El orientador pondrá a disposición de los distintos equipos, marcadores y cartulinas o un poster de papel de construcción, sobre el que puedan escribir, para la siguiente parte de la sesión.
3. El orientador explica que ahora se va a dar una oportunidad para que cada equipo plante, de manera sencilla y general, un proyecto para su comunidad.
4. Deben utilizar como guía lo aprendido durante el caso y apoyarse en la matriz de planificación. El orientador resaltaré que es posible que no todas las preguntas y/o actividades de la matriz del ciclo de proyecto sean necesarias, por lo que la matriz es solo una referencia, de la que pueden seleccionar lo más importante.
5. El orientador pedirá a cada grupo que luego de terminar el trabajo, elijan un vocero, quien ha de hablar en representación del grupo, al momento de compartir experiencias. También dará instrucciones para que los participantes lean el caso en su grupo y le llamen si tienen alguna duda.
6. Cada grupo tendrá hasta 20 minutos para escribir los aspectos que estime más importante para presentar su proyecto, de manera general, en la cartulina o afiche de papel construcción.

7. Una vez concluido el ejercicio, los afiches serán colgados de las paredes y los participantes de todos los grupos tendrán oportunidad de verlos al momento de receso.
8. Una vez agotados los 20 minutos, el orientador solicita a todos los grupos que pongan atención y anuncia un momento de compartir impresiones, desde su puesto. Durante 10 minutos, el orientador hará las siguientes preguntas:
 - ¿Qué pasos del ciclo del proyecto fue usado más efectivamente por el equipo?
 - ¿Qué pasos del ciclo del proyecto no fueron tan bien aprovechados u olvidaron utilizar?
 - ¿Qué razones podría tener un equipo para no utilizar parte del ciclo del proyecto?
 - ¿Qué roles fueron especialmente desarrollados por miembros del equipo? ¿Alguien contribuyó más a la visión, a dar sugerencias, a escribir el trabajo?
 - ¿Cuán bien el equipo fomentó la participación de todos los miembros del equipo y utilizó las habilidades de los diferentes miembros?
 - ¿Qué recomendación específica darían a una persona que va a iniciar el planteamiento de un proyecto?
9. El orientador reflexiona con los participantes, que un proyecto sencillo puede llegar a ser más complejo de lo que se pensaba inicialmente, pero el trabajo siempre se facilita en la medida en que haya una buena coordinación dentro del equipo y en que se aprovechen recursos como la herramienta de planificación

del ciclo del proyecto. Esta puede servir de guía general para plantear una iniciativa y luego definir cómo se puede desarrollar.

10. Igualmente, comenta el orientador, que muchas veces, hay información nueva que se genera o circunstancias que cambian, y es por eso necesario tener siempre una actitud flexible, de solución de problemas y de adaptación.
11. Finalmente, el orientador comenta que plantear los proyectos, al menos de manera general, siempre es un ejercicio excelente para tener una dirección, un inventario de recursos y plan para iniciar, implementar, adaptar y avanzar. Para esto, es importante tener en cuenta que un proyecto involucra cinco etapas: identificación, planificación, ejecución, revisión y celebración.
12. También, menciona el orientador que hay preguntas generales y actividades que pueden ser tomadas en consideración para cada fase del ciclo del proyecto, lo que es una ventaja excelente, para que todo el entusiasmo y energía que se puede tener sobre una idea, sea planteado de manera estructurada y alcanzable.



Referencia:

- Peace Corps. *Life skills and leadership manual*. Washington, DC, Peace Corps Office of Overseas Programming and Training Support. Publicación M0098.

 MATERIAL DE APOYO

1. Nuevos miembros de la banda de música

Un grupo de adolescentes de un colegio secundario, de una ciudad del interior de Panamá, se sentían un poco frustrados. Tenían un gran interés de aprender un instrumento musical, ser parte de la banda musical del colegio y, tal vez, organizar presentaciones en su comunidad; sin embargo, no había instrumentos disponibles para ellos. Varios adolescentes pensaban que si la escuela no podía darles los instrumentos para aprender y practicar, tal vez era algo que las autoridades locales podían hacer por medio del INAC, especialmente pensando que los instrumentos podían quedar disponibles para otros adolescentes o interesados de la comunidad en la música. Así, un grupo de adolescentes del décimo, onceavo y doceavo grado, decidió averiguar qué podían hacer al respecto. Se organizaron en equipos, de manera tal que un grupo hizo una lista de todos los adolescentes interesados en ser parte de la banda y de los instrumentos que querían tocar. Se dirigieron al Director de la escuela, quien les dijo que no tenían conocimiento de que un número tan significativo de adolescentes estaba interesado y que no habían presupuestado fondos para los instrumentos.

Luego de las reuniones, los adolescentes identificaron cuánto dinero necesitaban para los instrumentos y decidieron organizar un día familiar con música de la banda actual del colegio, y buscar patrocinios y donaciones para poder comprar los instrumentos; y a la vez, asegurar que quienes recibieran los instrumentos, supieran cuidarlos bien, para garantizar su buen estado. Los adolescentes identificaron cuánto dinero necesitaban para comprar los instrumentos e hicieron un plan para conseguir fondos, por medio de varias mañanitas criollas, donaciones y patrocinio de empresas y de autoridades locales. Así también, hicieron un acuerdo con el orientador de la banda del colegio, para que les enseñara música y les enseñara a dar mantenimiento a los instrumentos.

Los adolescentes se organizaron en equipos. Decidieron la fecha del día familiar, mandaron a hacer y organizaron la venta de los boletos, promovieron y vendieron entradas para el evento. También, un grupo presentó una propuesta de patrocinio y otra de donación, a empresas y autoridades de la comunidad.

Se organizaron varias reuniones de trabajo, entre estas, una para determinar el nivel de avance general de todo el proyecto y de cada equipo, la cual se realizó unas 5 semanas luego de haber iniciado. El grupo de adolescentes determinó que sería conveniente vender más entradas para el evento. También, notaron que por las pocas donaciones, debían hacer más énfasis en conseguir patrocinios, a cambio de mejores condiciones de mercadeo y visibilidad para los patrocinadores. Así mismo, celebraron que una empresa de la capital decidió donarles varios instrumentos y, a su vez, el apoyo del INAC incluyó la participación de una banda nacional en la ceremonia de cierre del día familiar.

Durante el proceso, los adolescentes mostraron un gran nivel de responsabilidad y organización. El Director de la escuela apoyó a los adolescentes en el proceso. El día familiar fue un éxito, lográndose recoger mucho dinero para la compra de instrumentos, como donaciones de instrumentos; entre estos, algunos usados y otros nuevos. Los adolescentes coordinaron debidamente con el orientador de la banda, quien los apoyó, guiándoles en la organización del nuevo equipo y la incorporación del nuevo grupo de adolescentes a la banda de la escuela. La comunidad local quedó tan impresionada con las presentaciones durante el día familiar, que la banda del colegio recibió varias invitaciones para animar con música, en varios actos que serían organizados en la comunidad.

2. Ciclo del proyecto: preguntas y actividades de reflexión

Ciclo del proyecto	Preguntas	Actividades
Identificación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es lo más importante para nosotros? (Situación, asunto, problema, etc.). • ¿Qué cambios podríamos hacer con un proyecto? • ¿Quién más tiene interés en el mismo que nosotros? (Situación, asunto, problema, etc.). • ¿Qué es lo que otros piensan en relación a este asunto? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer una lista de las ideas del grupo. • Escribir una encuesta. • Entrevistar a personas. • Investigar en la biblioteca. • Investigar en el Internet. • Decidir en qué asunto trabajar.
Planificación (planeación)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la mejor manera de hacer el cambio que nos gustaría? • ¿Con qué recursos contamos? • ¿Qué recursos necesitamos? • ¿Es realista el proyecto? • ¿Cómo vamos a saber si hemos sido exitosos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer una lista de los pasos para realizar el proyecto (Plan de acción). • Encontrar a otras personas que puedan ayudar. • Encontrar otros recursos que se necesiten. • Determinar cuánto costaría desarrollar el proyecto.
Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hay que hacer? • ¿Quién es responsable y/o ha de trabajar en una u otra fase del proyecto? 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir la lista de pasos para hacer el proyecto.
Revisión	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo está avanzando el proyecto? • ¿Estamos cerca de lograr nuestros objetivos? • ¿Qué más necesitamos hacer antes de terminar? • ¿Terminaremos a tiempo? • ¿Qué se ha logrado con el proyecto? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar los resultados logrados con los resultados esperados. • Identificar las cosas que no están avanzando bien, de acuerdo a lo esperado. • Revisar los planes si la situación ha cambiado.
Celebración	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Terminamos? • ¿Estamos contentos con los resultados? • ¿A quién debemos agradecer? • ¿Qué aprendimos? • ¿Qué nuevo proyecto podríamos hacer? 	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a las personas que colaboraron. • Agradecer a quienes dieron dinero y recursos para el proyecto.

3. Nuevos miembros de la banda de música (matriz del orientador)

Un grupo de adolescentes de un colegio secundario, de una ciudad del interior de Panamá, se sentían un poco frustrados. Tenían un gran interés de aprender un instrumento musical, ser parte de la banda musical del colegio y, tal vez, organizar presentaciones en su comunidad; sin embargo, no había instrumentos disponibles para ellos. Varios adolescentes pensaban que si la escuela no podía darles los instrumentos para aprender y practicar, tal vez era algo que las autoridades locales podían hacer por medio del INAC, especialmente pensando que los instrumentos podían quedar disponibles para otros adolescentes o interesados de la comunidad en la música. Así, un grupo de adolescentes del décimo, onceavo y doceavo grado, decidió averiguar qué podían hacer al respecto. Se organizaron en equipos, de manera tal que un grupo hizo una lista de todos los adolescentes interesados en ser parte de la banda y de los instrumentos que querían tocar. Se dirigieron al Director de la escuela, quien les dijo que no tenían conocimiento de que un número tan significativo de adolescentes estaba interesado y que no habían presupuestado fondos para los instrumentos. *(Ejemplo de fase de identificación del ciclo).*

Luego de las reuniones, los adolescentes identificaron cuánto dinero necesitaban para los instrumentos y decidieron organizar un día familiar con música de la banda actual del colegio, y buscar patrocinios y donaciones para poder comprar los instrumentos; y a la vez, asegurar que quienes recibieran los instrumentos, supieran cuidarlos bien, para garantizar su buen estado. Los adolescentes identificaron cuánto dinero necesitaban para comprar los instrumentos e hicieron un plan para conseguir fondos, por medio de varias mañanitas criollas, donaciones y patrocinio de empresas y de autoridades locales. Así también, hicieron un acuerdo con el orientador de la banda del colegio, para que les enseñara música y les enseñara a dar mantenimiento a los instrumentos. *(Ejemplo de fase de planificación del ciclo).*

Los adolescentes se organizaron en equipos. Decidieron la fecha del día familiar, mandaron a hacer y organizaron la venta de los boletos, promovieron y vendieron entradas para el evento. También, un grupo presentó una propuesta de patrocinio y otra de donación, a empresas y autoridades de la comunidad. *(Ejemplo de fase de implementación del ciclo).*

Se organizaron varias reuniones de trabajo, entre estas, una para determinar el nivel de avance general de todo el proyecto y de cada equipo, la cual se realizó unas 5 semanas luego de haber iniciado. El grupo de adolescentes determinó que sería conveniente vender más entradas para el evento. También, notaron que por las pocas donaciones, debían hacer más énfasis en conseguir patrocinios, a cambio de mejores condiciones de mercadeo y visibilidad para los patrocinadores. Así mismo, celebraron que una empresa de la capital decidió donarles varios instrumentos y, a su vez, el apoyo del INAC incluyó la participación de una banda nacional en la ceremonia de cierre del día familiar. *(Ejemplo de fase de revisión del ciclo).*

Durante el proceso, los adolescentes mostraron un gran nivel de responsabilidad y organización. El Director de la escuela apoyó a los adolescentes en el proceso. El día familiar fue un éxito, lográndose recoger mucho dinero para la compra de instrumentos, como donaciones de instrumentos; entre estos, algunos usados y otros nuevos. Los adolescentes coordinaron debidamente con el orientador de la banda, quien los apoyó, guiándoles en la organización del nuevo equipo y la incorporación del nuevo grupo de adolescentes a la banda de la escuela. La comunidad local quedó tan impresionada con las presentaciones durante el día familiar, que la banda del colegio recibió varias invitaciones para animar con música, en varios actos que serían organizados en la comunidad. *(Ejemplo de fase de celebración del ciclo).*

Taller 19

Trabajando por nuestra comunidad



Tema:

Ejercicio para identificar un proyecto comunitario.



Duración:

70 minutos.



Resultados esperados:

Los participantes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿Qué asuntos me motivan o interesan dentro de mi comunidad? ¿Qué habilidades poseo que puedo utilizar en beneficio de mi comunidad? ¿Qué conocimientos o habilidades puedo desarrollar en una experiencia de servicio comunitario? ¿Quién comparte mis intereses por mi comunidad?



Materiales:

- Plumas y marcadores.
- Papel blanco y cartulinas (grandes) o afiches de papel construcción.
- Guía de preguntas de reflexión.



Habilidades previas/ destrezas requeridas:

Conceptos: motivación, comunidad, habilidades, proyecto.



Preparación:

Leer el módulo 6 de esta guía de aprendizaje.



Resumen de la lección:

- **Dinámica para comenzar: “Sintonizando con la comunidad: conozco nuestra realidad”.** Los participantes han de leer un caso que se les mostrarán, cómo la actitud y decisión de una o varias personas pueden ser el inicio de un cambio positivo en una comunidad.
- **Actividad grupal: “Mi motivación y compromiso comunitario”.** Ejercicio de reflexión para guiar a los participantes a descubrir su interés y motivación por asuntos comunitarios particulares.
- **Actividad de cierre: “Aportando y aprendiendo”.** Definición de habilidades y conocimientos propios, valiosos para aportar a un proyecto comunitario, e identificación de conocimientos y destrezas que se quisieran desarrollar por medio de un proyecto comunitario.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (10 MINUTOS):

“Sincronizando con mi realidad”

1. El orientador da la bienvenida a los adolescentes e indica que el día de hoy van a aprender un procedimiento que les puede facilitar decidir sobre qué asunto plantear una idea, solución,

proyecto o iniciativa que beneficia a la comunidad, resaltando que puede ser muy valioso para plantearse sobre qué hacer su servicio social o un voluntariado.

2. El orientador pide a los participantes que se sienten cómodamente en un círculo, cada uno en su silla. Indica que van a leer una historia y que le gustaría que luego comenten sus impresiones. De ser posible, el orientador da una copia de la historia a cada adolescente y realiza la lectura.

Nota: Si no es posible fotocopiar, la historia se puede leer en voz alta. Los participantes pueden leer de la guía del orientador.

3. El orientador facilita una discusión en el grupo, luego de terminada la lectura. El objetivo es sensibilizar a los adolescentes con un caso que, si bien es ficticio, plantea una situación y problema real, y muestra que pueden ser tanto parte del problema, como parte de la solución.
4. El orientador indica que va a pasar una pluma y que quien la tenga, ha de compartir impresiones. El orientador inicia una ronda de preguntas:
 - ¿Hay problemas con la basura en tu barrio, comunidad, escuela o país?
 - Si todos generamos basura, ¿por qué piensas que la colocamos en lugares indebidos?
 - ¿Piensas que la actitud de los muchachos es la adecuada, o estimas que están perdiendo el tiempo?
 (La discusión se extiende hasta por 8 minutos).
5. El orientador cierra la sesión indicando que, generalmente, todos podemos ser tanto parte del problema, como de la decisión. Es nuestra motivación y decisión de actuar lo que hace la diferencia.
6. Igualmente, comparte que a lo largo de la historia cada problema se solucionó con una idea, generada por una persona y/o por un grupo de personas.
7. Lo más importante es determinar en qué situación, problema u oportunidad, queremos tener

un impacto. De esta manera, gradualmente podemos iniciar un proceso que, además de tener un impacto positivo, ha de permitirnos ganar experiencia, conocimiento, conectarnos con personas y organizaciones con quienes compartimos un interés común y, sobre todo, contribuir a que nuestra comunidad y sociedad sea mejor. (Tiempo estimado: 3 minutos).



Actividad grupal (35 MINUTOS):

“Mi motivación y compromiso comunitario”

1. El orientador inicia la actividad comentando que diferentes personas tienen diferentes motivaciones, pero que está comprobado que las personas que suelen desempeñarse, aprender, trabajar, emprender y vivir mejor, son aquellas que toman decisiones y actúan, armonizando sus valores y motivaciones con lo que hacen, en la mejor medida de lo posible.
2. Añade que, por eso, es importante que en el ejercicio que van a desarrollar, pongan mucha atención a qué les motiva de entre todas las opciones o escenarios que pueden ser considerados y elegidos.
3. Indica que el ejercicio tratará sobre situaciones locales que suelen ser de interés para comunidades, tanto en Panamá como en otros países. Un factor importante, a tener en cuenta, es que aunque muchas veces estamos separados por la distancia geográfica, las realidades, retos y oportunidades pueden ser compartidas. Como por ejemplo, en el caso del calentamiento global o la contaminación de los océanos. (Tiempo estimado: 3 minutos).
4. El orientador indica que van a iniciar un ejercicio de reflexión individual y que es importante se concentren.
5. El orientador distribuye una hoja con las instrucciones, papel blanco, plumas y materiales. (Tiempo estimado: 20 minutos).

6. Después de 20 minutos, el orientador anuncia que el tiempo se ha terminado y les pide a los participantes que se coloquen en un círculo.
7. Ahora, llama a voluntarios para compartir la experiencia y anuncia que la persona que reciba la pluma ha de hablar. Inicia el ejercicio consultando:
 - ¿Habían sacado tiempo para pensar en asuntos de la comunidad que fueran de su interés?
 - ¿Sienten que puedes ser líder o parte de un grupo que busca tener un impacto positivo en su comunidad?
8. El orientador complementa que, muchas veces, el día a día hace que sencillamente tomemos por hecho todo lo que vemos a nuestro alrededor y optemos por la salida más fácil: pensar que es responsabilidad de otro, cuando tal y como aprendimos en la historia de la primera parte, generalmente tanto los problemas como las soluciones están en manos de todos y no de uno solo.
9. También, resalta la importancia de tomar tiempo para pensar en asuntos de importancia para nuestra comunidad y país, pues precisamente, nuestra actitud en el día a día ha de determinar si somos parte del problema o de la solución.
10. Ahora, el orientador solicita saquen el afiche en el que escribieron las dos situaciones en que tenían más interés y las compartan con el grupo, a la vez que mientras se hacen las presentaciones, anoten el nombre de aquellos que comparten la misma inquietud por la misma situación o problema.
11. Cada participante tiene un máximo de 30 segundos para leer del afiche de sus dos asuntos seleccionados. (Tiempo estimado máximo: 10 minutos).
12. El orientador concluye, reflexionando que se pudo percibir que algunas veces compartimos inquietudes y no lo sabemos; y por ello, invita a los participantes a que luego de la actividad, conozcan mejor lo que piensan otros, ha-

blando especialmente con aquellos que tienen interés en un mismo asunto.

13. Añade que muchas veces tenemos una idea general de las situaciones y que, en adelante, el siguiente paso es buscar información más detallada, con personas, empresas o autoridades de la comunidad, para conocer qué están haciendo, si hay algo en lo que nos interese participar, o si nos interesa plantear una propuesta o solución nueva a la comunidad.
14. El orientador cierra la sesión, manifestando que la manera más recomendada de decidir en qué trabajar es hacer una reflexión de qué nos motiva más, qué podemos aportar con lo que sabemos, qué podemos aprender para tener un mejor impacto o valorar, qué podríamos aprender durante la experiencia; a la vez que es importante investigar y conversar, con otros amigos u amigas, que tengan el mismo interés al igual que con actores, autoridades y personas de la comunidad, pues uniendo esfuerzos, el resultado suele ser mayor.



Actividad de cierre (20 MINUTOS):

“Aportando y aprendiendo”

1. El orientador inicia la actividad recapitulando que han explorado escenarios de impacto positivo y negativo en la comunidad, producto de la actitud de las personas y organizaciones involucradas en el proceso. A la vez, han identificado en qué les motiva o interesa contribuir dentro de la comunidad.
2. Ahora será importante determinar:
 - ¿Qué pueden aportar a su comunidad con lo que ya saben?
 - ¿Qué deben aprender para hacerlo?
 - ¿Qué pueden aprender de la experiencia de trabajo comunitario?
3. Algunos ejemplos podrían ser de contribuir siendo tutores, de organizar un proyecto de reciclaje o una campaña de educación sobre

- botar la basura en tinacos. Tal vez han determinado que el hacer un voluntariado con una organización que ha coordinado una actividad, es una posibilidad.
4. Ahora, es posible que sientan que les interese aprender a mejorar sus habilidades de trabajo en equipo o a ser líderes de un equipo o a planificar e implementar un proyecto.
 5. El orientador puntualiza que la última sesión es para determinar qué pueden aportar con lo que ya saben hacer y que pueden aprender de la posible nueva experiencia; y que para hacerlo, pueden tomar como referencia una de las dos circunstancias que plantearon en la actividad anterior.
 6. Añade el orientador que entienden van a tener que asumir mucha información, pero que lo importante es que planteen su escenario más deseado.
 7. El orientador distribuye la hoja del ejercicio de reflexión entre los participantes y les indica que tiene 10 minutos para reflexionar y poner por escrito sus respuestas en una hoja de papel.
 8. Una vez terminado el tiempo, el orientador invita a todos a sentarse en un círculo.
 9. Les indica que cada uno mencionará la habilidad o conocimiento que posee, que es más importante para su interés, y también, una nueva habilidad o conocimiento que quisiera desarrollar mientras se involucra en una actividad de servicio comunitario.
 10. El orientador dice que cada persona tendrá su oportunidad, tras recibir una pluma, y que cada uno tendrá hasta 30 segundos para participar. (Tiempo estimado: 10 minutos).
 11. El orientador cierra la sesión, indicando que es sumamente valioso que hayan iniciado un proceso de reflexión que les apasiona, motiva e interesa dentro de su comunidad y también, que sepan que siempre que busquen, han de encontrar a más personas y organizaciones con quienes puede valer la pena explorar oportunidades de colaboración.
 12. Además, indica que es importante que valoren lo que ya saben, tanto como lo que pueden o quieren aprender, a partir de una experiencia de servicio; y que, en adelante, lo primordial será profundizar, investigando en sus escuelas y comunidades, cuál es la mejor manera de plantear una propuesta de colaboración, voluntariado o proyecto comunitario. Ciertamente, pueden investigar más información relevante sobre el asunto de su interés, pero sobre todo, recordar que nuestra actitud y acción ha de determinar si somos parte del problema o de la solución.



Referencia:

- http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/SLCycle_2PgHandOut.pdf. (Consultado en marzo de 2013).

 **MATERIAL DE APOYO**

1. Problemas, necesidades y oportunidades

Los adolescentes del colegio de la comunidad de El Papo se molestan al notar que su área favorita de reunión, a la hora del recreo, está inundada. Parece ser que la alcantarilla se derramó y deciden reportar el asunto con el orientador, quien les responde que ya han solicitado ayuda de las autoridades locales para la reparación.

Al día siguiente, Pedro, uno de los adolescentes del grupo, está por entrar al colegio y se detiene a ver a unos señores que reparan lo que parece ser el problema del agua. Curiosamente, nota que están sacando basura y bolsas plásticas del área cercana a la tubería. Pregunta a uno de los señores qué pasa y este le indica que el derrame se debe a que encontraron muchos restos de basura plástica y cartones; y le dice que al parecer, los restos de la merienda han sido tirados por el área. También, le comenta que hay desechos de basura de la barriada cercana. El señor le indica que el problema es bastante común en el área y que se sorprende no había pasado antes en la escuela. Pedro agradece la información y sigue su camino hacia el salón de clases.

Pedro se queda pensativo. Empieza a recordar que, en varias ocasiones, tuvo pereza de ir hasta el tinaco de basura, para botar los restos de su jugo y la bolsa de la merienda; y que en lugar de esto, decidió botarlo cerca del área de la alcantarilla, práctica común de varios de sus amigos. Esa tarde, mientras regresaba a casa, notó que de un carro tiraban basura a la calle y recordó el incidente de inundación en su área preferida en el colegio.

A la mañana siguiente, mientras se disponía a regresar a casa, Pedro notó que su vecina depositaba su basura en los tanques y que el camión de recolección venía en camino. Pedro se preguntó: por qué si existe un sistema de recolección de basura, nosotros seguimos haciendo cosas que ocasionan problemas, tal y como sucedió con la alcantarilla cercana a su colegio, la que inundó su área favorita de recreo. Cuando Pedro llegó al colegio, vio una volante de una ONG local que indicaba estaban buscando voluntarios para una campaña de concienciación acerca de los problemas con la basura en la comunidad.

Motivado por su experiencia, Pedro habla con sus amigos, les comenta sobre lo que ha estado pensando y les propone se dispongan a activarse en una campaña de la ONG, o que de plano, organicen ellos mismos su propia campaña de limpieza y colaboración. El grupo se une a la motivación, pero notan que van a necesitar aprender sobre el tema de manejo y recolección de basura, a la vez que se pueden valer de su gran habilidad para despertar el interés de otras personas. Así, Pedro, junto con

sus amigos y amigas, decide ir a hablar con el orientador, para que les ayude, especialmente, a organizarse. El orientador, sorprendido y contento por la iniciativa del grupo de amigos y amigas, sugiere a Pedro se reúnan con la ONG, para conocer sobre su campaña; y a la vez, les indica que va a hablar con el Director del colegio, para comprender mejor cómo manejan el tema de la basura. Acuerdan reunirse en tres días, para compartir información y planificar, tanto lo que vayan a necesitar aprender, como lo que decidan hacer, junto con la ONG y/o, como adolescentes del colegio.

2. Reflexión: ¿Qué me motiva e interesa?

- Escribe los cinco problemas o situaciones sociales que más te inquietan, preocupan o motivan a trabajar dentro de tu comunidad. Cada problema debe ser definido en un máximo de tres líneas. (15 minutos).
- ¿Estás haciendo algo actualmente para participar en la solución de los problemas que te preocupan, inquietan o motivan? (2 minutos).
- ¿Cuáles son los dos problemas o situaciones que mencionas que más te importan, motivan o inspiran a actuar? Selecciónalos con un gancho en tu lista inicial y escríbelos en uno de los afiches (3 minutos). Entiende tus motivaciones: ¿Hay un cambio que ya puedes gustar? ¿Hay alguna habilidad que la experiencia te permitiría desarrollar? ¿Hay algún conocimiento que quisieras implementar o ganar en el proceso de plantear la solución del problema?

3. Reflexión: ¿Qué apporto y qué aprendo?

- ¿Qué experiencias, conocimientos o ideas tienes, que podrían ayudar a impactar de manera positiva tu comunidad, si decides activarte como parte de la solución de uno o varios de los problemas que te preocupan?
- ¿Qué nuevos conocimientos o habilidades piensas necesitas ganar, para poder contribuir mejor a la solución de los problemas que planteas?
- ¿Qué autoridades, personas, empresas, ONG o grupos, se encuentran activas en los asuntos de mi interés? Si no lo sabes, no importa, pero ten presente que será indispensable averiguarlo.

Taller 20

Observo, reflexiono y aprendo



Tema:

Ejercicio para fomentar el aprendizaje por medio de la reflexión.



Duración:

70 minutos.



Resultados esperados:

Los participantes podrán responder las siguientes preguntas esenciales al finalizar el taller: ¿Para qué sirve la reflexión? ¿Sobre qué es importante que reflexione periódicamente? ¿Cómo mejorar después de reflexionar? ¿Es natural que mis intereses y habilidades sean diferentes a los de mis compañeros y amigos?



Materiales:

- Plumas y marcadores.
- Papel blanco y cartulinas (grandes) o afiche de papel manila.
- Material de trabajo “Guía de preguntas de reflexión”.



Habilidades previas/ destrezas requeridas:

Conceptos: aprendizaje autorregulado, meta y estrategias de meta cognitivas, diario de aprendizaje.



Preparación:

- Leer los módulos 3 y 4 de esta guía de aprendizaje.
- Leer y revisar todo el material de apoyo de este taller.
- Hacer fotocopias (5 o 6) del material de apoyo 1 y 2.
- Hacer una fotocopia, para cada participante, del material de apoyo 3 y 4.



Resumen de la lección:

- **Dinámica para comenzar: “Tú agenda, mi agenda, nuestra agenda”.** Dinámica de grupo para lograr consciencia sobre la importancia de reflexionar en el período de y en las experiencias de la vida en general.
- **Actividad individual y grupal: “Reflexiono, aprendo y actúo”.** Ejercicio de reflexión guiada, que dará un formato sencillo para que los adolescentes puedan reflexionar, aprender, decidir y establecer acciones para avanzar en sus procesos de aprendizaje.
- **Actividad de cierre: “Aprendemos juntos y caminamos distinto”.** La dinámica muestra cómo aunque los formatos, ejercicios y agendas de estudio puedan ser las mismas, son las motivaciones, habilidades y decisiones las que determinan, naturalmente, en qué dirección nos movemos en la vida.

Descripción de las actividades del taller:



Dinámica para comenzar (15 MINUTOS):

“Tú agenda, mi agenda, nuestra agenda”

1. El orientador explica a los participantes: “Vamos a realizar un taller sobre la importancia de reflexionar sobre lo que aprendemos y sobre la vida en general. Por medio de varios ejercicios y dinámicas, van a identificar por qué es importante reflexionar, sobre qué debemos reflexionar y cómo podemos mejorar a partir de nuestras reflexiones. A partir de allí, han de aprender a llevar un diario de aprendizaje”.
2. El orientador distribuye entre todos los adolescentes el material de apoyo 1 y 2, sobre ejemplos de agendas de la semana, tanto de adolescentes como de profesionales. También, distribuye afiches de papel manila y marcadores.
3. A continuación, les pide se dividan en grupos de 3 o 5, según sea el número de participantes. Los participantes se separan en grupos.
4. El orientador indica que van a revisar las agendas que han recibido y que espera que en el afiche de papel manila deben señalar:
 - Hasta dos similitudes en cuanto al programa de la semana; por ejemplo, mismo número de días libres.
 - Hasta dos diferencias; por ejemplo, diferentes actividades los fines de semana.
 - También, señala que a lo largo del ejercicio deben pensar si encuentran similitudes o diferencias con sus propias vidas y las de personas mayores a las que conocen, pero estas no deberán ser incluidas en el afiche. (Tiempo estimado: 10 minutos).
5. Una vez finalizado el tiempo, el orientador solicita a cada grupo que elija un representante de su grupo, para que comparta lo que analizaron.
6. Cada grupo comparte 1 o 2 diferencias/similitudes, según el número de participantes.
7. El orientador invita a los participantes a formar un círculo. Indica que quisiera escuchar de su parte si encontraron similitudes entre lo que hacen con su tiempo en la semana y lo que la agenda de la semana del adolescente refleja.
8. Señala que ha de pasar un reloj despertador; y que quien lo tenga, tendrá la palabra para compartir. Los adolescentes comparten hasta por unos 5 minutos.
9. El orientador reflexiona que como pueden notarlo en los ejemplos de agenda, si nos detenemos a pensar por un momento en cuánto tiempo de nuestras vidas, pasamos aprendiendo y aplicando lo que hemos aprendido o haciendo algún trabajo, hemos de encontrar que muchos años pasan bajo un esquema que tiene reglas definidas, pero que también da oportunidades para decidir, elegir y buscar oportunidades.
10. Añade, que nuestra agenda diaria termina siendo el conjunto de los horarios, compromisos, preferencias y acuerdos con nuestro colegio, familia, amigos y empleadores; y que por eso, es importante estar consciente de qué estamos haciendo en el día a día, por qué, para qué y para quién.
11. Añade que es importante que aprovechemos al máximo los recursos y oportunidades de aprender, para que todo ese tiempo de vida invertido, genere una parte o en su totalidad, conocimiento y experiencias que nos interesan personalmente, tanto en lo que es la vida en el colegio, como lo que será la vida como técnicos, profesionales o empresarios.
12. El orientador resalta que una de las mejores herramientas para mejor evaluar lo que estamos haciendo con nuestra vida, como adolescentes, profesionales o individuos, es la reflexión; pues nos permite observar dónde estamos y decidir hacia dónde vamos.



Actividad grupal (5 MINUTOS):

“Reflexiono, aprendo y actúo”

1. El orientador abre la sesión indicando, que tanto en la vida escolar, de aprendizaje, como en la profesional y cotidiana, es muy saludable y provechoso reflexionar y autoevaluarnos, de manera tal que cada semana sea una aventura nueva, decidida y creada por nosotros mismos en la mayor medida de lo posible, en lugar de sencillamente atender a un salón y pasar horas sentados escuchando información a la que hemos decidido deliberadamente no encontrarle sentido alguno.
2. También, añade el orientador que la reflexión debe ser integral, siempre teniendo presente qué nos motiva a seguir adelante, reconociendo en todo momento nuestras habilidades y también identificando aquellas habilidades o situaciones que podemos mejorar; y, sobre todo, definiendo acciones concretas, cada semana, para avanzar conscientes, liderando nuestros procesos de aprendizaje.
3. El orientador entrega a cada participante el material de apoyo 3 y 4 (ejercicios de reflexión, aprendo y actúo), al igual que hojas blancas y plumas.
4. Señala que será un ejercicio introductorio y que, idealmente, guardarán el formato para utilizarlo cada jueves, viernes o sábado, para definir sus semanas de trabajo.
5. Indica que si bien el caso de ejemplo se basó en la mayoría de los casos en tres aspectos de interés (inglés, música y matemáticas); en el caso del ejercicio, deben hacerlo en esta ocasión únicamente sobre un solo asunto que les motive o interese pero, nuevamente, les invita a que aprovechen el formato semanalmente.
6. Los participantes inician el ejercicio de reflexión. (Tiempo estimado: 25 minutos).
7. Una vez finalizan, el facilitador invita a todos los participantes a hacer un círculo y fomenta un ejercicio de compartir y reflexión, basado en las siguientes preguntas:
 - ¿Alguna vez habías tomado el tiempo para reflexionar sobre qué te motiva a aprender y qué puedes mejorar en tu aprendizaje?
 - ¿Estimas que es valioso revisar al final de la semana qué aprendimos y qué queremos o debemos hacer la próxima semana?
 - ¿Sueles pensar que si te va mal en alguna materia es porque no eres bueno para ella, o has considerado que al tener inteligencias múltiples y distintas, es bueno que entendamos cuáles son nuestras fortalezas, las aprovechemos y a la vez, definamos la mejor manera y medida de mejorar otros aspectos que requieren de nosotros más esfuerzo?
8. La discusión se genera con la pieza del diálogo, con 3 personas que den su opinión, una en cada pregunta. (Tiempo estimado: 10 minutos).
9. El orientador agradece la participación y cierra la actividad, reflexionando que en la medida en que nos hagamos más conscientes de nosotros mismos, de nuestras motivaciones, fortalezas y aspectos por fortalecer, tendremos mejor oportunidad de decidir e incluir en esa agenda semanal más y más cosas que realmente nos interesan personalmente, en lugar de vivir por la agenda o programa que alguien nos propone, dando así sentido a nuestro día a día y proceso de aprender.
10. También, añade que llevar un diario de aprendizaje puede ser una herramienta sumamente valiosa, para llevar un inventario de nuestros intereses y de cómo es natural que estos evolucionen, en la medida en que recibamos nueva información del ambiente y de la vida, lo que generalmente sucede cuando aprendemos, cuando pasamos por la vida de manera consciente y activa y no necesariamente cuando la vida sencillamente, pasa sobre nosotros.



Actividad de cierre (10 MINUTOS):

“Aprendemos juntos y caminamos distinto”

1. El orientador indica a los adolescentes que para cerrar la sesión, van a trabajar con un compañero que pueden elegir, en pareja.
2. Señala que el objetivo de la sesión de cierre es compartir brevemente, las secciones de la reflexión relacionadas con sección de la reflexión 1 y 3, es decir: las motivaciones, logros y fortalezas.
3. Las parejas se forman, se mantienen de pie o se sientan; y conversan tranquilamente por unos 5 minutos.
4. El orientador llama al grupo a un círculo y guía una reflexión rápida, con base en las siguientes preguntas:
 - ¿Encontraron motivaciones más similares o diferentes?
 - ¿Reconocieron habilidades iguales o diferentes?
 - ¿Notaron que celebran logros iguales o diferentes?
5. El orientador da la palabra a 3 participantes, quienes tienen un máximo de 1 minuto para compartir sus impresiones. (Tiempo estimado: 3 minutos).
6. El orientador cierra la sesión, reflexionando que aunque los formatos, ejercicios y agendas de estudio puedan ser las mismas o muy similares, son las motivaciones, habilidades y decisiones de cada quien, las que determinan, naturalmente, en qué dirección han de moverse en la vida.
7. Por ejemplo, aquellos con más habilidad para dibujar podrían estar interesados en la arquitectura o el arte, mientras que otros con mayor habilidad para los números, podrían interesarse en las ciencias computacionales, la física o la ingeniería.
8. Más allá, comenta que, tal vez, la motivación de una persona sea tener una vida activa, con muchas actividades extracurriculares; mientras que otra persona, está más motivada por la investigación y menos por la vida social.
9. Así, concluye, indicando que hoy aprendieron que sus agendas de la semana pueden estar llenas, sin sentido, o con el sentido que ellos decidan ponerle; y que reflexionar de ahora en adelante, para tomar acción cada semana, es determinante de cómo se va a ver su agenda de la semana cuando sean profesionales, por lo que les invita a utilizar las herramientas cada semana, a seguir en el camino de conocerse y de en la mayor medida posible, tomar sus decisiones con consciencia.



Referencia:

- Zimmerman, B.J. “Becoming a self-regulated learner: An overview”. *Theory into Practice*, 41(2), 2002, p. 69; disponible en <http://commonsenseatheism.com/wp-content/uploads/2011/02/Zimmerman-Becoming-a-self-regulated-learner.pdf>. (Consultado en febrero de 2013).


MATERIAL DE APOYO

1. Ejemplo de agenda de la semana (adolescente)

Meses escolares: abril-diciembre 2013 (variación en fines de semana y vacaciones)

Hora	Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
6 a.m.		Despertador	Despertador	Despertador	Despertador	Despertador	
7 a.m.		Clases	Clases	Clases	Clases	Clases	
8 a.m.	Despertador	Clases	Clases	Clases	Clases	Clases	Despertador
9 a.m.	Desayuno familiar	Clases	Clases	Clases	Clases	Clases	Televisión
10 a.m.		Recreo/ clases	Recreo/ clases	Recreo/ clases	Recreo/ clases	Recreo/ clases	Televisión
11 a.m.	Visita a casa de la abuela	Clases	Clases	Clases	Clases	Clases	Tarea
12 m.	Almuerzo familiar	Clases	Clases	Clases	Clases	Clases	Almuerzo familiar
1 p.m.		Salida	Salida	Salida	Salida	Salida	Salida a la playa
2 p.m.	Fútbol/ amigos	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Fútbol/ amigos
3 p.m.		Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Playa
4 p.m.		Tarea	Fútbol/ amigos	Tarea	Fútbol/ amigos	Tarea	Playa
5 p.m.	Arreglo para ir al cine	Tarea	Fútbol/ amigos	Tarea	Fútbol/ amigos	Tarea	Playa
6 p.m.		Tarea	Tarea	Tarea	Tarea	Tarea	Película
7 p.m.	Cine	Cena	Cena	Cena	Cena	Cena	Película
8 p.m.		Tarea/ descanso	Tarea	Tarea/ descanso	Tarea	Tarea/ descanso	Película
9 p.m.	De regreso a casa	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	De regreso a casa

2. Ejemplo de agenda semanal (profesional)

Meses laborables: enero-noviembre 2013 (variación en fines de semana y vacaciones)

Hora	Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
6 a.m.		Despertador	Despertador	Despertador	Despertador	Despertador	
7 a.m.		Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	
8 a.m.	Despertador	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Despertador
9 a.m.	Desayuno familiar	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Televisión
10 a.m.		Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Televisión
11 a.m.	Visita a casa de la abuela	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Tareas de casa
12 m.	Almuerzo Familiar	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Almuerzo familiar
1 p.m.		Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Salida a la playa
2 p.m.	Fútbol/ amigos	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Fútbol/ amigos
3 p.m.		Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Playa
4 p.m.		Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Playa
5 p.m.	Arreglo para ir al cine	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Trabajo	Playa
6 p.m.		Salida	Salida	Salida	Salida	Salida	Película
7 p.m.	Cine	Cena	Cena	Cena	Cena	Cine	Película
8 p. m.		Tareas de casa / descanso	Película				
9 p.m.	De regreso a casa	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	De regreso a casa

3. Reflexiono, aprendo y actúo

Sugerencias y preguntas de reflexión	Ejemplo de respuesta a la reflexión
<p>1. Conozco lo que me motiva a aprender: ¿Qué me interesa aprender este bimestre?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Me interesa mejorar mi inglés. • Quiero mejorar en las ecuaciones de primer grado. • Me interesa ser parte de la banda musical.
<p>2. Defino mi estrategia: ¿Qué estrategia de estudio voy a usar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Voy a estudiar todos los días, por 30 minutos, inglés; y voy a escuchar música en inglés, cuya letra voy a buscar en Internet, traducir y aprender. • Voy a pedir ayuda a María, quien es muy buena en matemáticas; y, también, voy a revisar el material del año pasado en el libro de álgebra, sobre las ecuaciones de segundo grado. • Voy a consultar los horarios de la banda, para incluirlos en mi agenda de la semana.
<p>3. Reconozco mis logros y habilidades: ¿Qué habilidad natural tengo? ¿Qué habilidad nueva he desarrollado y mejorado muy fácilmente?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Soy muy bueno recordando letras de canciones en inglés y mi pronunciación es como la del cantante. Es una buena señal. He mejorado mi escritura muchísimo, luego de buscar las letras de las canciones en Internet. • Aprendo más fácilmente sobre las ecuaciones, cuando estudio en grupo. He mejorado mi concentración estudiando solo con el libro de álgebra. • La caja no fue mi instrumento, pero soy muy bueno en el bombo y cada vez me canso menos.
<p>4. Llevo un diario de aprendizaje: ¿Qué aprendí esta semana en el colegio? ¿Cuáles son mis metas para la próxima semana? ¿Qué me motiva a incluir en mi agenda ese aspecto la próxima semana? ¿Qué acciones específicas tengo que tomar la próxima semana?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esta semana aprendí los verbos irregulares en mi clase de inglés. La próxima semana voy a repasar los verbos regulares y a asegurarme de saber distinguirlos de los regulares. He decidido hacerlo porque me di cuenta, en el salón, que olvidé muchos de los verbos regulares. Como la clase es el miércoles, voy a dedicarle mis 30 minutos del lunes y del martes al estudio de los verbos regulares.
<p>5. Reconozco mis fortalezas y debilidades, con miras a celebrar y mejorar: ¿En qué me siento especialmente motivada en mi aprendizaje? ¿Qué me hace sentir agobiado y un poco estresado en mis estudios estos días? ¿Con quién puedo conversar sobre mis inquietudes para buscar una solución?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estoy muy motivada con mi progreso en inglés. Me siento particularmente estresado, porque no logro ponerme al día con las ecuaciones matemáticas. Puedo compartir mi inquietud con mi orientador, al igual que con mi acudiente, para buscar alternativas de clases de matemáticas de reforzamiento, en materia de ecuaciones.

5. Proyecto a plantear

El colegio está organizando una representación para participar en un evento comunitario organizado por autoridades públicas, empresas privadas y ONG. El evento, en general, tiene como objetivo presentar actos culturales de diferentes instituciones y colegios; y los fondos han de ser utilizados para hacer una contribución significativa a un barrio de la comunidad que ha sido afectado por un incendio, el cual arrasó con más de 100 casas.

Su equipo ha sido seleccionado, entre más de 20, para hacer esa representación. Han acordado con el colegio, hacer una obra de teatro corta; y para el colegio, está a la expectativa. El grupo tiene toda la posibilidad de contar con recursos y apoyos, tanto del colegio como de las autoridades locales (Municipio, Instituto Nacional del Cultura, empresas de sodas, empresas que hacen disfraces y salones de belleza, al igual que una ONG que trabaja promoviendo la fotografía y el video, acceso al teatro local para prácticas, acceso a gimnasios para prácticas, etc.).

El equipo debe hacer una presentación sencilla y general, sobre los aspectos más importantes relacionados con el proyecto que les ha sido asignado. Así pues, la Dirección les da como guía una matriz que les puede ser de utilidad para organizar su presentación (matriz de ciclo de proyectos, con descripción de actividades y preguntas).

La presentación es general, la información puede ser presumida (ejemplo: el presupuesto no tiene que ser exacto, no deben haber detalles de en qué se basará la presentación) y lo más importante es que planteen el proyecto utilizando la matriz. Es posible que no todas las preguntas y/o actividades sean necesarias, por lo que la matriz es solo una referencia, de la que pueden seleccionar lo más importante.

Glosario de términos

Analogías. Son representaciones utilizadas por cualquier persona, con el objetivo de comprender una información nueva y, por lo general, se constituyen en una manera de establecer o hacer corresponder los elementos de una nueva idea con los elementos de otra que se encuentra almacenada en la memoria.

Aprendizaje colaborativo. Técnica del salón de clases en la cual los adolescentes trabajan en actividades de aprendizaje en pequeños grupos y reciben recompensas o reconocimientos basados en la realización o desempeño grupal.

Autoaprendizaje. Es la forma de aprender por uno mismo. Se trata de un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que la persona realiza por su cuenta, ya sea mediante el estudio o la experiencia.

Autocrítica. Capacidad de distinguir los propios defectos, enfrentarlos y proponerse hacer lo mejor posible, para que estos no se sigan repitiendo.

Concienciación. Acción y efecto de crear conciencia entre la gente, acerca de un problema o fenómeno que se juzga importante, o acerca de algo que se considere de interés o importancia.

Conocimientos previos. Es la información que una persona tiene almacenada en la memoria sobre una realidad.

Construcción de tipo simbólica. Tipo de elaboración mental, con símbolos que pretenden representar la realidad o que son susceptibles de ser armados o desarmados en la mente.

Descodificación. Método o fórmula para extraer significados de algo que fue codificado (puesto de otra forma, por medio de un método o código).

Estrategias cognitivas. Se refieren a procesos y conductas que los adolescentes utilizan para mejorar su capacidad de aprendizaje y memorización; particular-

mente, aquellas que utilizan al realizar ciertas actividades.

Estrategias de apoyo o afectivas. Estas estrategias no se dirigen directamente al aprendizaje de los contenidos. La misión fundamental de estas estrategias es mejorar la eficacia del aprendizaje, mejorando las condiciones en las que se producen. Establecen y mantienen la motivación, las actitudes y el afecto; enfocan la atención, mantienen la concentración, manejan la ansiedad y el tiempo de manera efectiva. Están al servicio de la sensibilización del adolescente hacia las tareas del aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje. Son el conjunto de actividades, técnicas y medios, que se planifican de acuerdo con las necesidades de los adolescentes, los objetivos que se buscan y la naturaleza de los conocimientos, con la finalidad de hacer efectivo el proceso de aprendizaje.

Estrategias de enseñanza. Son los métodos, técnicas, procedimientos y recursos que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual va dirigida y que tienen por objeto hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Son formas complementarias; una centrada en el adolescente y la otra centrada en el docente. Ambas consisten en métodos, técnicas, procedimientos y recursos que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población objetivo y que tienen por objeto hacer más efectivo el proceso educativo.

Estrategias de evaluación. Es un plan en el cual se especifica la forma en que serán recolectadas las evidencias para determinar el nivel de logro de aprendizaje; tomando en cuenta las actividades e instrumentos que se aplican en distintos momentos para medir los indicadores de evaluación.

Estrategias de organización. Agrupan la información para que sea más fácil recordarla. Implican imponer

estructura a contenidos de aprendizaje, dividiéndolos en partes e identificando relaciones y jerarquías.

Estrategias de regulación, dirección y supervisión.

Se utilizan durante la ejecución de la tarea. Indican la capacidad que tiene el alumno para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia.

Formación de equipos. Es la primera etapa en la construcción de un equipo; se caracteriza porque sus miembros empiezan a conocerse y a aprender cuáles son sus roles.

Inclusividad. De inclusión. Que forma parte de un asunto y en relación con un todo.

Incrementar. Aumentar. Cantidad o elemento determinado a ser mayor.

Integración en los equipos de trabajo. Se propone crear una función nueva que facilitaría la integración consistente, no en una mera estrategia, sino en una manera de ser y de comportarse relacionamente, dentro de un clima general de confianza y autorresponsabilización.

Líder. Es una persona que guía a otros hacia una meta común, mostrando el camino y creando un ambiente en el cual los otros miembros del equipo se sientan activamente involucrados en todo el proceso.

Mapeo. Proceso por medio del cual se elabora una representación o descripción de un asunto, tema o territorio.

Metacognición. Es la capacidad que tienen las personas de autorregular su propio aprendizaje; es decir, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación (de aprendizaje), aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y, como consecuencia, transferir todo ello a una nueva acción o situación de aprendizaje.

Normas de trabajo en los grupos. Las normas sociales en los grupos pueden ser formales y explícitas (escritas en normas, reglamentos o leyes) o informales e implícitas (no escritas, pero sí acatadas por los miembros

del grupo), las cuales también pueden ser mecanismos conservadores, que tienen como regla mantener el statu quo dentro del grupo, proporcionando el impulso que sirve para mantener al grupo en el curso que inicialmente haya adoptado.

Parfrasear o Paráfrasis. Habilidad que requiere de gran capacidad de comprensión como lector. Comprender el mensaje de un texto equivale a realizar la mitad del proceso comunicativo, pues la intención de quien escribe es provocar una reacción en quien recibe el mensaje.

Reenfoco de grupo. Cambios que requiere un grupo cuando alcanza sus objetivos, demanda unos nuevos o requiere un replanteamiento de las metas que persigue.

Rendimiento de los equipos de trabajo. La etapa de desempeño o rendimiento tiene como característica la comprensión de las metas por parte de los miembros. Cuando esto sucede, pueden realizar el trabajo con mayor rapidez y eficiencia. La sinergia de equipo funciona.

Resumir. Consiste en elaborar un extracto de lo expuesto en un texto o en una conversación, distinguiendo sus ideas esenciales de manera que se pueda tener una idea general.

Secuelas. Lo que viene después o como resultado de una acción.

Trabajo en equipo. Un equipo de trabajo es un conjunto de personas que se organizan de una forma determinada para lograr un objetivo común.

Transferencia. Acción de trasladar una cosa o idea de un lugar a otro.

Transformación del equipo. Del latín *transferens*, transferencia es la acción y efecto de transferir (pasar o llevar algo desde un lugar a otro, ceder un derecho o dominio). En el caso de grupos o equipos, se refiere al proceso de cambiar unos objetivos por otros, cambiar a los miembros por otros, o cambiar las tareas a un nivel diferente de actividad.

Referencias bibliográficas

- Ames y Archer (1988) y Maehr (1991). En: Maehr, Martin L. y Carol Midgley, Carol. "Enhancing student motivation: A schoolwide approach". *Educational Psychologist*, 26 (3/4), pp. 399-427, 1991.
- Boekaerts, Monique y Lin Corno. "Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention". *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 2005, pp. 199-231.
- Boekaerts, Monique. *Motivation to learn*. International Bureau of Education, International Academy of Education, Educational Practices, Series 10, 2002.
- Brown (1978). En: Hennessey, M.G. "Probing the dimensions of metacognition: implications for conceptual change teaching-learning". Trabajo presentado en la reunión anual de The National Association for Research in Science Teaching, Boston, Estados Unidos, 1999.
- Bustingorry, Sonia y Sandra Jaramillo Mora. "Metacognición: un camino para aprender a aprender". *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(1), 2008, pp. 187-197.
- "Capturing and directing the motivation to learn, speaking of teaching". *Stanford University Newsletter on Teaching*, 10(1), 1998.
- Carver, Rebecca L. *Experiential education for youth development*. Center for Youth Development, University of California, Davis, Volume 4, Issue 4, 1998.
- Chiang, L.H. (1998). "Enhancing metacognitive skills through learning contracts". Trabajo presentado en la reunión anual de The Mid-Eastern Educational Research Association, Chicago (ERIC Document Reproduction Services No. ED425154). En: Pierce, William. *Metacognition: Study strategies, monitoring, and motivation*. 2003.
- Chobak, Ricardo. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ingeniería, Departamento de Física. Buenos Aires, Argentina.
- Danielson, Charlotte y Leslye Abrutyn. *Una introducción al uso de portafolios en el aula*.
- Delors, Jacques. In 'am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser y otros. *La educación es un tesoro*. Compendio del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, UNESCO.
- Diccionario de la Real Academia Española.
- Dirección Nacional de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación de Panamá. *Plan estratégico: Período 2009-2014*. Panamá.
- Duckworth, Kathryn, Rodie Akerman, Alice MacGregor, Emma Salter, y John Vorhaus. *Self-regulated learning: A literature review*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Research Report 33, Institute of Education, Universidad de Londres, 2009.
- García Sevilla, Julia. *Estimulación en estrategias cognitivas y metacognitivas*.
- Gaskins, Irene y Elliot Thorne. *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. España. Editorial Paidós.
- Graham, Sandra y Bernard Weiner. *Theories and principles of motivation, cognition and motivation*.
- Instituto de Educación para la Familia. *Manual de dinámicas de la Fundación Amaneceres. Medios terapéuticos y de enseñanza psicosocial para adolescentes*. Panamá, s/e, 2012.
- Johnson, B. *Philosopher's notes: Flourish*. 2011.
- Kohler Herrera, Johanna y Mario Reyes Bossio. *Teoría de orientación a la meta: Hallazgos y aplicaciones en la educación y la educación física*. 2010.

- Kornhauser, Aleksandra y otros. *La educación es un tesoro*. Compendio del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, UNESCO.
- Maehr, Martin L. y Carol Midgley. "Enhancing student motivation: A schoolwide approach". Lawrence Erlbaum Associates, Inc. *Educational Psychologist*, 26 (3/4), 1991, pp. 399-427.
- Manual de técnicas participativas para la educación popular*. Alforja, Lumen-Hvmanitas, CEDEPO. Argentina, 1996.
- Massone, Alicia y Gloria González. *Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje en adolescentes de noveno año de educación general básica*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- McCombs, Barbara L. "Motivation and lifelong learning". Lawrence Earlbaum Associates, Inc. *Educational Psychologist*, 26 (2), 1991, pp. 117-127.
- Muñoz-Seca, Beatriz y Lorena Sánchez. *Los estilos de aprender*. España, Universidad de Navarra, Barcelona-Madrid.
- Olson, G. "Motivation, motivation, motivation". 1997. En: Williams, Kaylene C. y Caroline C. Williams. "Five key ingredients for improving student motivation". *Research in Higher Education Journal*.
- Peace Corps. *Life skills and leadership manual*. Washington, DC, Peace Corps Office of Overseas Programming and Training Support. Publicación M0098.
- Penn, Douglas J. *Motivational theory and the middle school*. Western Michigan University, Estados Unidos, 2002.
- "Pensamiento crítico". En: *Caminos, ¡Crea tu destino!* Creative Associates International, 2013.
- Pintrich, P.R., D. Smith, D., T. Garcia y W. McKeachie, W. "Predictive validity and reliability of the motivated strategies for learning questionnaire". *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1993, pp. 801-813.
- Pintrich, P.R. y E. De Groot. "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 1990, pp. 33-50.
- Randi, Judi y Lyn Corno. "Teaching and learner variation: Pedagogy-learning for teaching". The British Psychological Society. *BJEP Monograph*, Series II, 3, 2005.
- Schoenfeld, A.H. *Mathematical problem-solving*. Nueva York, Academic Press, 1985.
- Seligman, M.E.P. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Reimpresión. Nueva York, Atria Books, 2012.
- Silver Strong y Perini (2000). En: Randi, Judi y Corno, Lyn. "Teaching and learner variation: Pedagogy-learning for teaching". The British Psychological Society. *BJEP Monograph*, Series II, 3, 2005.
- Silver, H.F., R.W. Strong y M. Perini (2000). En: En: Randi, Judi y Lyn Corno. "Teaching and learner variation: Pedagogy-learning for teaching". The British Psychological Society. *BJEP Monograph*, Series II, 3, 2005.
- VV.AA. *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico*. GRAO, 2009.
- Weimer, Maryellen (2002). "Learner-Centered Teaching". En: Pierce, William. *Metacognition: Study strategies, monitoring, and motivation*. 2003.
- Williams, Caroline C. "Five Key Ingredients for Improving Student Motivation". *Research in Higher Education Journal*, 2007,
- "What is the best way to motivate students in science teaching science". *The Journal of the Australian Science Teacher Association*, 53(1), pp. 38-42. En: Williams, Kaylene y Caroline Williams, Caroline. *Five key ingredients for improving student motivation*.
- Zimmerman, B.J. "Becoming a self-regulated learner: An overview". *Theory into Practice*, 41(2), 2002.

- Zimmerman, B.J. (2001). "Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis"; y Pintrich, P.R. (2000). "The role of goal orientation in self-regulated learning". En: Marchis, Iuliana y Timea Balogh. "Secondary school pupils' self-regulated learning skills". *Acta Didactica Napocensia*, 3(3), 2010,
- Zimmerman, B.J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*.
- Zohar, Anat. "El pensamiento de orden superior en las clases de ciencias: objetivos, medios y resultados de investigación". The Hebrew University of Jerusalem. *Investigación Didáctica*, 2006, 24(2), pp. 157-172.
- Zurbano Dáz de Cerio, José Luis. *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, España.
- Internet**
- http://academic.pgcc.edu/~wpeirce/MCCCTR/meta_cognition.htm#IX
- http://academic.pgcc.edu/~wpeirce/MCCCTR/meta_cognition.htm#IX
- <http://automotivacion.wordpress.com/2012/03/15/automotivacion-tecnicas-y-secretos-de-la-automotivacion>.
- <http://commonsenseatheism.com/wp-content/uploads/2011/02/Zimmerman-Becoming-a-self-regulated-learner.pdf>
- <http://commonsenseatheism.com/wp-content/uploads/2011/02/Zimmerman-Becoming-a-self-regulated-learner.pdf>
- <http://commonsenseatheism.com/wp-content/uploads/2011/02/Zimmerman-Becoming-a-self-regulated-learner.pdf>
- <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v24n2p157.pdf>
- http://dppd.ubbcluj.ro/adn/article_3_3_6.pdf
- <http://isfdmacia.zonalibre.org/Danielson-%20portafolio%20en%20el%20aula.pdf>
- http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=Wbqr6R3D7DXX2VCMXWE7#0_3
- http://mytic.files.wordpress.com/2006/10/competencias_socinfo.pdf
- <http://ocw.um.es/cc.-de-la-salud/estimulacion-cognitiva/material-de-clase-1/tema-10-texto.pdf>
- http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/lects%20extranjerasself%20regulation.pdf
- http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/mccombs91.pdf
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- http://web.iese.edu/BMS/GESCO_02/Documentacion/F3n/4b_01978300.pdf
- <http://www.aabri.com/manuscripts/11834.pdf>
- <http://www.aabri.com/manuscripts/11834.pdf>
- <http://www.aee.org/about/whatIsEE/>
- <http://www.ca4h.org/files/1326.pdf>
- http://www.csu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/238611/Learning-approaches-principles-and-theories-2011-09-12.pdf
- http://www.ecominga.uqam.ca/ecominga_2011/pdf/bibliographie/guide_lecture_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf
- <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED446921.pdf>
- <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED446921.pdf>
- <http://www.fcctp.usmp.edu.pe/cultura/imagenes/pdf/educacion.pdf>

<http://www.learningbenefits.net/Publications/ResReps/ResRep33.pdf>

<http://www.learning-theories.com/>

<http://www.learningstyles.org/styles/kinesthetic.html>

http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/SLCycle_2PgHandOut.pdf

http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/SLCycle_2PgHandOut.pdf

<http://www.psicopedagogia.com/definicion/metacognicion>

<http://www.rieoei.org/deloslectores/551Massone.PDF>

<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>

http://www.stanford.edu/dept/CTL/cgi-bin/docs/newsletter/motivation_to_learn.pdf

http://www.stanford.edu/dept/CTL/cgi-bin/docs/newsletter/motivation_to_learn.pdf

http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/graham_weiner96.pdf

http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/maehr_midgley91.pdf

http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/maehr_midgley91.pdf

http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/mccombs91.pdf

<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm>

http://www.wmich.edu/gearup/pdf/MOTIVATIONAL_THEORY.pdf

<http://www.yale.edu/eglab/pdf/RandiReprint.pdf>

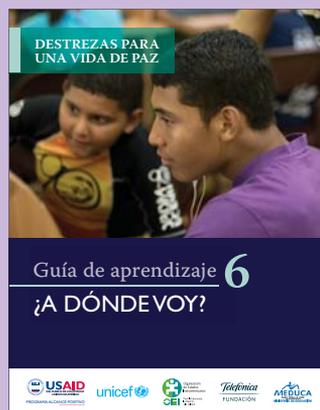
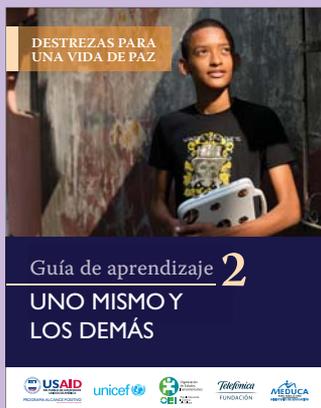
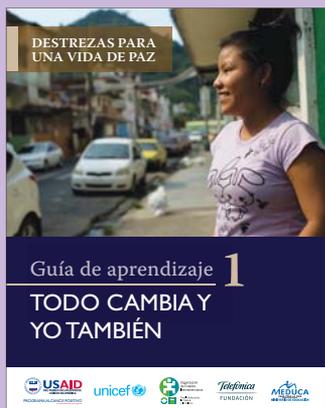
<http://www.yale.edu/eglab/pdf/RandiReprint.pdf>

<http://www.yale.edu/eglab/pdf/RandiReprint.pdf>

<http://www.yale.edu/eglab/pdf/RandiReprint.pdf>



DESTREZAS PARA UNA VIDA DE PAZ



Para mayor información:

Ministerio de Educación
República de Panamá

Dirección Nacional de Servicios Psicoeducativos
Teléfono: 515-7338