

República de Cuba
Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría
Centro de Referencia para la Educación de Avanzada

Propuesta Didáctica para el desarrollo de estrategias de
aprendizaje con el apoyo de las Tecnologías de la
Información y las Comunicaciones

Tesis presentada en opción al Grado Científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas

AUTORA: Lic. Yohandra Solís González
Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas.
Universidad Agraria de La Habana

TUTOR: Dr C. José Zilberstein Toruncha
Centro de Referencia para la Educación de Avanzada
Instituto Superior Politécnico José Antonio
Echeverría

Ciudad de la Habana
2004

AGRADECIMIENTOS

A mi tutor, el Dr C. José Zilberstein Toruncha, por ser ejemplo para mí y para muchos de laboriosidad, constancia, rigor, seriedad científica, ética, profesionalidad, bondad, modestia, respeto y muchas otras cualidades positivas que es imposible enumerar en tan breve espacio.

A la Licenciada en Psicología: Rusela Marín Llanes, por asumir mis funciones de trabajo en momentos difíciles de su vida familiar y personal y por recibirme siempre incondicionalmente para tantas orientaciones que de ella necesité.

A todos las personas de la Universidad Agraria de la Habana que me apoyaron de las más disímiles formas y al MSc. Olacio Milán Fuentes, Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, en particular, por la confianza.

A la Dra C. Elsa Herrero Tunis por el apoyo en aspectos bien complicados.

Al Dr C. Gerardo Borroto, el Dr C. Tomás Cañas, la Dra C. María Niurka Valdés y el MSc. Ramón Collazo, por su apoyo científico y afectivo.

A la Dra C. Raquel Bermúdez y la Dra C. Haydeé Suanes, por sus certeros y constructivos señalamientos en el momento oportuno.

A la Dra C. María Julia Becerra, por su revisión detallada y minuciosa de este documento.

Al Dr Cs. Emilio Castañeda Hevia por su sueño que se hizo realidad en otros, se está haciendo en mí y se hará aún en muchos.

A las Licenciadas en Psicología. Ibett Alfonso, Katia Torres, Yodalmis Díaz y especialmente a Gretter Vallejera por TODO!!!

A los Directores y Profesores de las Sedes Universitarias Municipales de Provincia Habana, por las colaboraciones.

A todos los doctorantes del CREA (los que están y los que estuvieron), por el corazón siempre dispuesto, por las manos siempre abiertas y por la compañía que de seguro, será eterna.

Al informático Osier Joo Hitchman y a las diseñadoras Ariane y Ariana por la ayuda en tantos momentos.

Al Dr Cv. Osmel Llanes, por su cooperación con las impresiones para revisión, encuestas, etc.

A los Pastores, líderes y hermanos de Monte de los Olivos, por su amor sin límites.

A la Cujae en general y al CREA en especial, por la formación.

Corro el riesgo de dejar de mencionar a alguien, a ese (a): MIL GRACIAS también.

DEDICATORIA

A mi hijo, el tesoro más valioso de mi vida, por su amor apasionado, por su apoyo y por los sacrificios...

A mi esposo, por ser amable y comprensivo en tantos momentos.

A mi mamá, mi papá, mis hermanos, mi hermana, mis primas, mi abuela, mis abuelos, mis tías, tíos y otros miembros de mi gran familia, porque tienen un lugar especial en mi corazón.

SÍNTESIS

Esta investigación presenta una propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en estudiantes durante la asignatura Cognición y Comportamiento I de la Licenciatura en Psicología del Curso Continuidad de Estudios, con el apoyo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

Partiendo de un enfoque dialéctico materialista fueron utilizados diversos métodos teóricos, empíricos y matemáticos. Ellos permitieron estudiar los antecedentes históricos y las características fundamentales del Curso Continuidad de Estudios, elaborar una concepción teórica sobre las estrategias de aprendizaje en correspondencia con el Enfoque Histórico Cultural y considerar las potencialidades de las TIC para promover su desarrollo. Además se logró valorar el tratamiento dado en este tipo de curso a las estrategias de aprendizaje en la Licenciatura en Psicología y evaluar su desarrollo en una muestra de estudiantes de la Provincia Habana.

Sobre esta base se elaboró la propuesta didáctica que incluye: un grupo de exigencias didácticas para las nuevas condiciones de enseñanza y aprendizaje del Curso Continuidad de Estudios, basadas en una concepción desarrolladora las cuales, junto a la concepción teórica de las estrategias de aprendizaje fundamentada en el Enfoque Histórico Cultural, constituyen el aporte teórico de la Tesis; un grupo de procedimientos didácticos que pueden favorecer el desarrollo estas estrategias y una Guía de Estudio en formato electrónico para la asignatura Cognición y Comportamiento I de la Licenciatura en Psicología donde se consideran las exigencias y procedimientos didácticos propuestos y se concretan acciones para desarrollar estrategias de aprendizaje en los estudiantes.

Las exigencias didácticas y la Guía de Estudio en formato electrónico para la asignatura Cognición y Comportamiento I, fueron valoradas a través del Método de Consulta a Expertos el cual contribuyó a evidenciar su validez.

ÍNDICE

	Pág
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL CURSO CONTINUIDAD DE ESTUDIOS CON EL APOYO DE LAS TIC.....	11
1.1 El Curso Continuidad de Estudios: antecedentes y características fundamentales.....	11
1.2 Las estrategias de aprendizaje comprendidas desde el Enfoque Histórico Cultural. Potencialidades de las TIC para promover su desarrollo.....	24
CAPÍTULO 2. EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL CURSO CONTINUIDAD DE ESTUDIOS.....	46
2.1 Metodología de la investigación.....	46
2.2 Análisis de los resultados obtenidos. Valoración de las estrategias de aprendizaje.....	53
2.2.1 Análisis de documentos.....	53
2.2.2 Evaluación de las estrategias de aprendizaje orientadas y utilizadas por los estudiantes de Psicología del Curso Continuidad de Estudios.....	61
CAPÍTULO 3. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	79
3.1 Exigencias didácticas para el Curso Continuidad de Estudios.....	80
3.2 Procedimientos de enseñanza para el desarrollo de estrategias de aprendizaje.....	94
3.3 Guía de Estudio en Formato Electrónico para la Asignatura Cognición y Comportamiento I.....	99
3.3.1 Estructuración didáctica.....	103
3.3.2 Descripción de la Guía de Estudio en Formato Electrónico.....	107
3.4 Validación de la propuesta.....	111
CONCLUSIONES.....	116

RECOMENDACIONES.....	118
BIBLIOGRAFÍA.....	119
ANEXOS.....	143

INTRODUCCIÓN

La Revolución ha impulsado diferentes programas sociales basados en conceptos de equidad y de justicia social a los que aspira nuestra sociedad como parte de la Batalla de Ideas. La Universidad Cubana no ha sido ajena a ello y ha desarrollado varios talleres sobre el trabajo político – ideológico (Ministerio de Educación Superior, 1996; 1998; 1999; 2001).

En este contexto fue atendida la necesidad de dar respuesta a la continuidad de estudios de los egresados de los programas de trabajadores sociales, de las escuelas emergentes de maestros primarios y de instructores de arte, en las universidades del país. A ello el Ministerio de Educación Superior (MES) ha respondido con la implementación de una estrategia para enfrentar los incrementos de matrícula; la cual, junto a la labor educativa y político ideológica, es la primera prioridad de este Organismo (MES, 2001).

Con relación a esta importante tarea el Comandante en Jefe planteó: “La enseñanza universitaria se va a multiplicar, las clases por encuentros se harán en los municipios. Ya hoy tenemos profesionales, economistas, abogados, personal calificado en cualquier municipio del país, lo suficiente para que trabajen como profesores, auxiliares de la universidad.” (F. Castro, 2002: 1)

Se ha estimado que cuando se estabilicen todos los años académicos de las carreras señaladas, se llegue a atender a unos 60 000 estudiantes en todo el país, lo que significa que el MES tendrá en ese momento, el doble de la matrícula que tiene actualmente en los cursos diurnos de 45 carreras y 10 veces la que posee en las 16 carreras de Ciencias Sociales y Humanísticas. Por ello, uno de los 17 proyectos aprobados por este Ministerio en el VI Taller Nacional de Trabajo Político Ideológico: El Papel de la Universidad en la Batalla de Ideas (MES, 2001) fue: Modelo Pedagógico en condiciones de enseñanza masiva en las ocho carreras de humanidades. Las principales direcciones de trabajo de este proyecto son:

- Trabajar, a partir de un modelo pedagógico inicial, en la consolidación de un sistema de enseñanza semipresencial propio, que responda a las particularidades de este tipo de enseñanza, caracterizada por su masividad en cuanto a matrícula y por su amplia presencia en todo el territorio nacional.
- Incorporar gradualmente a este modelo pedagógico, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, en particular el empleo de la computación, como medio de enseñanza que complemente la labor que realiza el profesor durante el componente presencial y no como sustituto de éste.

La Universalización de la Educación Superior Cubana se ha materializado a través de la Universidad en el territorio para lo cual se crearon las Sedes Universitaria Municipales

(SUM). En ellas se desarrolla un nuevo tipo de curso que está vinculado con una forma de educación a distancia, al que se le ha llamado Continuidad de Estudios (F. Vecino, 2002). El mismo puede ser la vía idónea para dar respuesta a las nuevas demandas sociales que la educación presencial no puede atender ya sea por la carencia de la infraestructura necesaria o por las características de los estudiantes, los cuales en su mayoría están vinculados laboralmente o desempeñan tareas estatales de importancia.

El actual modelo pedagógico plantea a estudiantes y profesores nuevas exigencias ya que hasta el momento ellos se habían vinculado a un proceso de enseñanza aprendizaje que posee otras características (el presencial). El proceso semipresencial debe otorgar un importante papel a la actividad de los estudiantes y orientarse a estimular su independencia (M. Pacheco y N. Scandroli, 1988; G. Pérez, 1994; E. Pontes y H. Barrón, 1996; A de la C. Hernández, 2001). En esta modalidad se debe emplear gran parte del tiempo al aprendizaje independiente y muchas veces los estudiantes no cuentan con estrategias que se lo faciliten.

Incluso en el proceso de enseñanza aprendizaje presencial se refiere la existencia de dificultades con relación al desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes (A. Hernández, 2000; A Hernández, M. González, L. Casar, M. Pérez y otros, 2002). En este contexto se ha tratado de potenciar dichas estrategias. Por ello, se han realizado varias propuestas dirigidas por ejemplo a desarrollar habilidades para el estudio (J. A. Mora, 1991; C. Salinas, 1997; M. González, A. Hernández y G. Viñas, 2001; Universidad de la Habana, 2001); a desarrollar de estrategias de memoria (D. González, 1993; M. Manzano, 2001); de comprensión de textos (E. Sánchez, 1989; M. Gutiérrez, 1992; M. Segura, 1993; J. Navarro y otros, 1993; J. A. García - Madruga y J. l. Luque, 1993; S. Ballesteros, 1994; M. de Vega, 1995). A su vez se ha reflexionado sobre si su enseñanza debe ocupar o no un lugar curricular.

Se ha señalado en otros trabajos (A. Hernández, 2000) que el uso limitado que hacen los estudiantes de las estrategias de aprendizaje no es sólo una secuela de los problemas que genera su falta de enseñanza. En ello también influye una cierta resistencia a incluirlas como contenido específico en los planes de estudio por diversas creencias, como que su enseñanza sólo debe ser propuesta a los alumnos con dificultades y que exige más tiempo y esfuerzo. A esto se suma que la insuficiente preparación de los docentes en esta área hace que se rechace la tarea, por no existir una clara conciencia del papel que ellas tienen como apoyo para el aprendizaje independiente, aspecto esencial del nuevo modelo pedagógico ya señalado.

Es por lo anterior, que en el mundo se han utilizado disímiles variantes para preparar a los profesores en la enseñanza de estrategias de aprendizaje (M. L. Pérez Cavaní, 1995). En Cuba, con este propósito se han desarrollado experiencias que incorporan dentro de los planes de estudio, como una materia particular, los contenidos que tributan al desarrollo de habilidades generales, las que se consideran premisa de la asimilación de cualquier contenido específico (Colectivo de Autores, 1989). También se ha trabajado la formación de estas estrategias desde los contenidos propios del perfil profesional con resultados satisfactorios (A. Rodríguez y A. Hernández, 2001).

No obstante, estas experiencias aún no se han generalizado suficientemente. A ello se suma

que para el Curso Continuidad de Estudios existe falta de orientación en los programas y materiales didácticos sobre cómo se debe tratar el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes para favorecer su aprendizaje independiente.

En un sistema de enseñanza a distancia o semipresencial, los materiales didácticos se constituyen en los instrumentos esenciales que hacen posible la realización del aprendizaje independiente. Según A de la C. Hernández (1999) ellos deben incluir un amplio repertorio de ayudas para guiar a los estudiantes hacia el logro de los objetivos propuestos. Estas ayudas deberían ser seleccionadas, según su opinión, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos a desarrollar y las necesidades de los estudiantes. No obstante, aún los materiales didácticos que se emplean en el Curso Continuidad de Estudios (guías de estudio, videoconferencias, libros de texto), no poseen características tan viables para la estimulación del aprendizaje independiente.

“La función fundamental del maestro (...) es dirigir y estimular el aprendizaje de los alumnos, para lo cual tendrá en cuenta, entre otras cosas, las regularidades del propio proceso.” (J. López, P. Rico, R. Avendaño, A. Labarrere y O. Valera, 1994: 7) Sin embargo, con relación a la categoría aprendizaje hay diferentes criterios de naturaleza contrapuesta. Hay autores que afirman que el aprendizaje es la fijación de un repertorio de estímulos y sus respuestas conectadas, que se aprenden conductas (J. Watson, 1930; B. F. Skinner, 1974); otros que tiene que ver con las diversas estructuras de adquisición de conocimientos durante las distintas etapas del desarrollo intelectual (J. Piaget, 1952; J. Bruner, 1988; J. R. Anderson, 1976; D. A. Norman, D. E. Rumelhart y otros, 1975); otros consideran que el aprendizaje se obtiene por insight, por la comprensión de la estructura global de las situaciones (M. Wertheimer, 1945; W. Kohler, 1929); también están los defensores de que lo que se aprende son conceptos a partir de los conceptos ya adquiridos bajo condiciones de significatividad (D. P. Ausubel, 1963) además, se asume al aprendizaje como actividad de producción y reproducción del conocimiento bajo condiciones de orientación e interacción social (L. S. Vygotski, 1979).

Aunque en el proceso de enseñanza aprendizaje, de forma más o menos explícita, se asume uno o más enfoques teóricos y se toma una posición con relación a la categoría aprendizaje, ¿cómo se pudieran integrar en este proceso, los aportes que se han hecho dentro de diferentes modelos teóricos con relación a las estrategias de aprendizaje? Resultaría relevante este análisis para determinar sus posibilidades de aplicación en el contexto específico del Curso Continuidad de Estudios y en condiciones tan complejas como las que caracterizan al sistema educativo cubano para enfrentar este reto.

Por otra parte, la utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el modelo pedagógico señalado, ha sido orientada desde el VI Taller de la Universidad en la Batalla de Ideas (MES, 2001). Sin embargo hasta el momento, para las carreras de ciencias sociales, aún no se han realizado propuestas concretas de introducción de las mismas de modo tal que brinden beneficio al aprendizaje independiente de los estudiantes. Sigue predominando la utilización de materiales sin el empleo de las ventajas que ofrece el uso de la Computación, lo cual encontraría su fortaleza fundamental en la informatización de la sociedad que se lleva a cabo en estos momentos.

En las SUM se manifiesta con claridad la contradicción entre la necesidad de incorporar las TIC al nuevo modelo y su situación tecnológica real. Por ello, sería oportuna una propuesta que permita responder a las aspiraciones formativas que se tienen con relación a este tipo de egresados universitarios en la sociedad cubana y al nivel de desarrollo actual de la tecnología en los municipios del país.

Las TIC, no utilizadas con todas sus potencialidades hoy en el modelo pedagógico de las carreras de corte social, pudieran ser un apoyo de especial relevancia para el desarrollo del aprendizaje independiente. Con el formato hipertexto se permite la inclusión de ayudas al estudiante, la consulta de bibliografía complementaria en formato digital, entre otros aspectos. Estas tecnologías pudieran ser además, una alternativa viable para orientar procedimientos a los estudiantes desde los propios contenidos de las asignaturas en tanto varios autores (M. Silvestre y J. Zilberstein, 2000^a; B. Gargallo y A. Ferreras, 2000) han insistido en la relevancia de su orientación para el logro de éxitos en el aprendizaje.

Partiendo de las reflexiones enunciadas, fue formulado para esta investigación el siguiente **problema científico**: ¿Cómo desarrollar estrategias de aprendizaje durante la asignatura Cognición y Comportamiento I de la Licenciatura en Psicología, del Curso Continuidad de Estudios de la Universalización de la Educación Superior Cubana, con el apoyo de las TIC?

El trabajo realizado por tanto se enmarcó dentro del **tema**: Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de aprendizaje con el apoyo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

El presente estudio define como **objeto de investigación** al proceso de enseñanza aprendizaje de la modalidad de curso Continuidad de Estudios y circunscribe su **campo de acción** al desarrollo de estrategias de aprendizaje durante la asignatura Cognición y Comportamiento I de la Licenciatura en Psicología, del Curso Continuidad de Estudios de la Universalización de la Educación Superior Cubana, con el apoyo de las TIC.

Esta investigación tuvo como **objetivo**: Elaborar una propuesta didáctica que pueda favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje durante la asignatura Cognición y Comportamiento I de la Licenciatura en Psicología, del Curso Continuidad de Estudios de la Universalización de la Educación Superior Cubana, con el apoyo de las TIC.

Para satisfacer este objetivo y buscar la solución del problema científico, se plantearon las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el Curso Continuidad de Estudios de Educación Superior Cubana, con el apoyo de las TIC?
2. ¿Qué particularidades asume en la actualidad el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el Curso Continuidad de Estudios en la Provincia Habana,

especialmente en la Licenciatura en Psicología y para la asignatura Cognición y Comportamiento I?

3. ¿Qué elementos debe contener una propuesta didáctica que pueda contribuir a desarrollar estrategias de aprendizaje durante la asignatura Cognición y Comportamiento I de la Licenciatura en Psicología del Curso Continuidad de Estudios, con el apoyo de las TIC?

Para resolver el problema a partir del logro del objetivo y al responder las preguntas anteriormente expuestas se realizaron las **tareas de investigación** siguientes:

1. Elaboración de un marco teórico que fundamente el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el Curso Continuidad de Estudios de Educación Superior Cubana, con el apoyo de las TIC.
2. Valoración del tratamiento dado en el Curso Continuidad de Estudios al desarrollo de estrategias de aprendizaje en la Licenciatura en Psicología.
3. Evaluación del desarrollo de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología del Curso Continuidad de Estudios en la Provincia Habana.
4. Elaboración de una propuesta didáctica que contribuya a desarrollar estrategias de aprendizaje durante la asignatura Cognición y Comportamiento I en el Curso Continuidad de Estudios de la Universalización de la Educación Superior Cubana con el apoyo de las TIC que incluya:
 - Exigencias didácticas para las nuevas condiciones de enseñanza y aprendizaje del Curso Continuidad de Estudios.
 - Procedimientos didácticos para desarrollar estrategias de aprendizaje.
 - Guía de Estudio en Soporte Electrónico donde se consideran las exigencias, los procedimientos y se concretan acciones para desarrollar estrategias de aprendizaje desde los contenidos de una de las asignaturas del Curso Continuidad de Estudios: Cognición y Comportamiento I.
5. Validación de la propuesta didáctica mediante el método de consulta a expertos.

En la investigación se utilizaron métodos, técnicas e instrumentos a partir de un **enfoque dialéctico materialista** que permitió considerar el carácter multivariado del objeto de investigación, en sus múltiples lecturas y en su dialéctica objetiva-subjetiva. En este sentido se analizaron en el objeto y campo de acción sus elementos constituyentes y se determinaron las contradicciones presentes en ellos. Dentro de los **métodos teóricos** empleados están:

El **análisis histórico lógico** permitió estudiar los precedentes cronológicos del Curso Continuidad de Estudios en la Educación Superior Cubana, las etapas principales de su desenvolvimiento y las conexiones históricas fundamentales. A través de este método se

analizó la concepción del aprendizaje presente en las principales tendencias pedagógicas y cómo comenzó y evolucionó el estudio sobre las estrategias de aprendizaje.

La modelación, ya que no se opera directamente con las estrategias de aprendizaje sino con un sistema auxiliar (concepto) en el cual se crearon abstracciones con el objetivo de explicar la realidad. Este método también resultó útil en el diseño de la Guía en Formato Electrónico.

El **analítico sintético** se utilizó en el estudio teórico del tema de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza presencial y no presencial. El mismo constituyó un método de gran valor al propiciar los procesos lógicos del pensamiento que permitieron el proceso de argumentación de la tesis, así como el arribo a conclusiones.

El **inductivo deductivo** resultó de gran utilidad para el tránsito de lo general a lo particular y viceversa así como para el establecimiento de los nexos entre ellos. Este método se reveló como una importante vía científica para arribar a análisis particulares y a generalizaciones.

Entre los métodos empíricos utilizados están:

La **observación** de las clases – encuentro a fin de obtener criterios respecto a las dificultades de los estudiantes en el empleo de estrategias de aprendizaje y sobre cuáles de ellas son las realmente orientadas por los docentes para estimular el aprendizaje de sus estudiantes. Para ello la autora elaboró una guía de observación en función de las estrategias a observar.

Se empleó el método de las **encuestas**. En este sentido se utilizó una *escala valorativa* para determinar cuáles eran las estrategias más utilizadas por los estudiantes, un *cuestionario con escala valorativa y preguntas abiertas* para constatar cuáles estrategias eran las más orientadas por los profesores y un *cuestionario de preguntas abiertas en forma de completamiento de frases* para valorar la calidad con que los estudiantes emplean aquellas estrategias que refirieron utilizar con mayor frecuencia en la escala valorativa aplicada. Para el logro de este propósito la autora elaboró tres instrumentos. En el procesamiento de las preguntas abiertas se utilizó el análisis de contenido.

La **entrevista** incluyó entrevistas individuales a todos los profesores de la Licenciatura en Psicología de la Sede Universitaria Municipal de San José de las Lajas. Este método resultó valioso para la evaluación de las estrategias de aprendizaje ya que complementó la información obtenida a través de las encuestas. La misma se empleó como una modalidad del criterio de jueces, ya que se utilizó con el objetivo de evaluar la conducta estratégica de los estudiantes a partir de la observación realizada por los docentes durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Se realizó además una entrevista grupal en la que participaron los directores y profesores fijos de las Sedes Universitarias Municipales de la Provincia Habana la cual aportó información igualmente relevante en este sentido.

En la investigación se utilizó también el **análisis documental** puesto que se estudió y analizó la literatura especializada en torno al tema así como los documentos curriculares: Modelo del Profesional, Programa de la Disciplina, Programa de la Asignatura, Guía de Estudio y Ejercicios de la Guía de Estudio. Ello propició la interpretación, selección y

adopción de posiciones de la autora relativas al tema que se investiga. También permitió enriquecer el diagnóstico realizado debido a que aportó valiosa información acerca de cómo se prevé desde el currículo el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes en el Curso Continuidad de Estudios.

El **criterio de expertos** permitió la obtención de criterios especializados sobre la validez teórica y adecuación a las condiciones actuales del Curso Continuidad de Estudios, de las exigencias didácticas y la Guía de Estudio en Formato Electrónico.

Los **métodos matemáticos** son decisivos en el análisis de datos y en la formulación de las conclusiones (R. Castaño, 2000). En el presente trabajo se emplearon al atribuirle valores a la frecuencia de utilización de estrategias de aprendizaje por parte de estudiantes y profesores en las encuestas. De la estadística descriptiva se utilizaron medidas de tendencia central para determinar los valores promedio o más frecuentes observados así como el análisis porcentual. Se aplicó el procedimiento estadístico Delphi al analizar los criterios de los expertos.

Se empleó también la triangulación, procedimiento que permitió relacionar los resultados de los diferentes métodos, a fin de ganar objetividad en el estudio de las estrategias de aprendizaje en el Curso Continuidad de Estudios.

La **novedad científica** de esta investigación está dada por la elaboración para las nuevas condiciones de universalización de la educación superior de una propuesta que revela el papel dinamizador de las estrategias de aprendizaje para el proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial en las nuevas condiciones del Curso Continuidad de Estudios, basada en una concepción desarrolladora asistida con las TIC. Esta propuesta parte de un grupo de exigencias didácticas a tener en cuenta en el Curso Continuidad de Estudios y de un grupo de procedimientos didácticos para desarrollar estrategias de aprendizaje. Ambos se toman como referentes para la elaboración de una Guía de estudio en formato electrónico para la asignatura Cognición y Comportamiento I a través de la cual se puede potenciar en los estudiantes de la Licenciatura en Psicología, desde los contenidos, el desarrollo de estrategias para fomentar su aprendizaje independiente.

Su **importancia social** radica en que al potenciar el aprendizaje independiente de los jóvenes que cursan estudios universitarios en la nueva modalidad, ellos podrán responder más preparados a los desafíos que han de enfrentar en función de la constante evolución de la ciencia, la técnica y la sociedad en su conjunto. Se tributa al éxito de la Batalla de Ideas que enfrenta la Revolución Cubana la cual se dirige a trabajar por la equidad y la justicia social a las que aspira esta sociedad.

El **aporte teórico** está representado por una concepción teórica de las estrategias de aprendizaje fundamentada en el Enfoque Histórico Cultural y por un grupo de exigencias didácticas para las nuevas condiciones de enseñanza aprendizaje del Curso Continuidad de Estudios, basadas en una concepción desarrolladora y en función del desarrollo de estrategias de aprendizaje.

El **aporte práctico** del trabajo es la Guía de Estudio en Soporte Electrónico donde se consideran las exigencias y procedimientos didácticos propuestos y se concretan acciones

para desarrollar estrategias de aprendizaje desde los contenidos de una de las asignaturas del Curso Continuidad de Estudios.

La Tesis está compuesta por Introducción, tres Capítulos, Conclusiones, Recomendaciones, Bibliografía y Anexos.

En el Capítulo 1 se realiza un breve recuento de las situaciones que precedieron a la creación de la modalidad de curso Continuidad de Estudios. Se [describen las características fundamentales de esta modalidad haciendo énfasis en una de las asignaturas que se imparte dentro de la Licenciatura en Psicología \(Cognición y Comportamiento I\).](#) Se hace [referencia al](#) contexto donde surge y se desarrolla el estudio sobre las estrategias de aprendizaje, la autora expone sus criterios sobre cómo deben ser comprendidas las mismas bajo la posición teórica del Enfoque Histórico Cultural y se abordan algunas potencialidades de las TIC para promover su desarrollo.

En el Capítulo 2 se presentan los resultados de la valoración realizada acerca del tratamiento que se les da en el Curso Continuidad de Estudios al desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Licenciatura en Psicología, así como la evaluación de las estrategias de aprendizaje a ellos realizada.

El Capítulo 3 describe la propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes durante la asignatura Cognición y Comportamiento en el Curso Continuidad de Estudios con el apoyo de las TIC. La misma incluye un grupo de exigencias didácticas para este tipo de curso, un conjunto de procedimientos didácticos para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y una Guía de estudio en formato electrónico para esta asignatura donde quedan instrumentadas las exigencias y los procedimientos. Se incluye la validación de la propuesta por el método de consulta a expertos.

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL CURSO CONTINUIDAD DE ESTUDIOS CON EL APOYO DE LAS TIC

El capítulo se organiza en dos epígrafes. En el primero se realiza un breve recuento de las situaciones que precedieron a la creación del Curso Continuidad de Estudios, se [describen sus características fundamentales y las particularidades que asume en él, la asignatura Cognición y Comportamiento I de la Licenciatura en Psicología. En el segundo epígrafe](#) se muestra en qué contextos surge y se desarrolla el estudio sobre las estrategias de aprendizaje, la autora expone sus criterios sobre cómo deben ser comprendidas las mismas al aceptar al Enfoque Histórico Cultural como modelo teórico de partida y se abordan algunas potencialidades de las TIC para promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

1.1 El Curso Continuidad de Estudios: antecedentes y características fundamentales.

Con el triunfo de la Revolución Cubana en 1959, la economía nacional, la industria, la agricultura, los centros culturales y científicos del país estaban necesitados de especialistas con instrucción y entregados a la justa causa. Sin embargo, la preparación de estos cuadros no era posible sin la realización de una reforma en la educación superior ya que el sistema universitario formado históricamente era parte del régimen de explotación y no respondía a los intereses de la sociedad.

La Ley “Bases fundamentales de la Reforma de la Enseñanza Superior” (Gaceta Oficial, 1962) más conocida como Reforma Universitaria abrió una nueva etapa de profundas transformaciones en este nivel de enseñanza. Con ella se le dio acceso a la Universidad a los hijos de obreros y campesinos para lo cual se estableció el sistema de becas estatales y de estipendios.

En la década del 70’ del pasado siglo se produjo una multiplicación de la red de Centros de Educación Superior. Se crearon: la modalidad estudio trabajo, las filiales, las unidades docentes, así como el Curso para Trabajadores. Desde aquel momento surgió la idea de la universalización de la enseñanza la cual abarcaba un amplio número de actividades encaminadas a mejorar la educación de los estudiantes y su preparación profesional. La misma permitió el desarrollo de importantes tareas: “atraer a los estudiantes a la esfera de la producción y los servicios, conjugando el estudio con el trabajo, y garantizar la posibilidad para los obreros de estudiar en las universidades una vez organizado el proceso docente por etapas que permitieran cumplir el programa de estudio, es decir, relacionar a los estudiantes con la producción y a los obreros con la enseñanza universitaria” (N. Kolésnikov, 1983: 190)

Estas transformaciones sustanciales contribuyeron al crecimiento de la matrícula en todos los niveles de la educación (A. Miranda y M. Yee, 1993; F. Díaz, 1998). En el año 1978 la matrícula de nivel superior en Cuba superaba la cifra de 145 000 estudiantes, el 50% de los cuales eran trabajadores. En ese momento era también necesaria la ampliación de las capacidades para permitir el acceso de los graduados de los institutos preuniversitarios y tecnológicos. Por otra parte no era posible aumentar las capacidades de los Cursos

Regulares para Trabajadores de forma que pudieran ingresar a la Educación Superior todos aquellos que tuvieran el nivel académico requerido y a la vez se pretendía no limitar el interés por la superación de todo aquel que cumpliera con los requisitos mínimos para el ingreso a la Educación Superior (F. Vecino, 1997).

Ante esta situación, en el curso 1979-1980 “en el contexto universitario es creada entonces la Facultad de Enseñanza Dirigida, centro rector de esta modalidad en todo el país, que ofrece la posibilidad de estudio en cinco carreras: Derecho, Historia, Información Científico – Técnica y Bibliotecología, Economía, y Contabilidad y Finanzas.” (M. A. Galindo, 2000: 21). Con ello se daba respuesta a la necesidad objetiva de superación de una parte de la población a través de una nueva modalidad de enseñanza que conjugaba adecuadamente las disponibilidades en instalaciones y recursos humanos.

De esta manera la Educación Superior en Cuba quedó organizada de la forma siguiente: Cursos Regulares Diurnos, Cursos Regulares para Trabajadores (Cursos Vespertinos-Nocturnos y Cursos por Encuentro) y Cursos Dirigidos. Los dos primeros correspondían a la educación presencial.

Con la creación y desarrollo de este tipo de enseñanza se permite el acceso de toda persona a la Educación Superior sin otras limitantes que el tener aprobado el nivel académico precedente. De esta forma se logran optimizar las capacidades materiales, físicas y aprovechar al máximo a los profesores disponibles. Por otro lado se amplían las opciones de carreras en que pudieran matricular los residentes de todo el país sin interferir con sus actividades laborales y en las que la intensidad del estudio estuviera en correspondencia con sus posibilidades intelectuales y de tiempo. Se garantizó que el rigor y la exigencia en los exámenes permitieran que la calidad del egresado de este tipo de enseñanza fuera igual a la de los Cursos Regulares.

El modelo aplicado se basaba en el trabajo independiente y la auto preparación de los estudiantes, para lo cual se apoyaba fundamentalmente en los materiales didácticos escritos, a los que con el tiempo se le incorporaron medios como el video, el audio casete. El modelo aplicado no concebía el vínculo profesor – estudiante, como tradicionalmente existía en las instituciones que desarrollan esta modalidad de enseñanza. Por ello el estudiante debía realizar todo su aprendizaje fundamentalmente mediante el material impreso: libros de texto, orientaciones para el estudio de las asignaturas, laboratorios (M. Yee y A. Miranda, 1992).

Según Z. Martínez (2003) en la actualidad, aunque se mantienen las características asumidas en un inicio por el modelo, se han incluido algunos elementos novedosos. Por ejemplo, aquellos estudiantes que ni estudian ni trabajan o que no se los impide su trabajo, realizan práctica preprofesional; otra novedad es la consulta de contenido en algunas asignaturas de difícil comprensión o que no tienen aún guía de estudio; en determinados momentos se les proyecta en video las clases magistrales realizadas para otros tipos de curso y se fomenta la creación de grupos de estudio.

Aunque inicialmente en Cuba se le denominó Enseñanza Dirigida (J. Vázquez, L. Noa y R. Reyna, 1998), en otros países en general, al proceso de enseñanza aprendizaje que posee

estas características se le conoce como Educación a Distancia. Tal como afirman R. Florido y M. Florido (2003), también se emplean otros términos como: enseñanza semi presencial, tele formación, tele educación, aprendizaje a distancia, formación multimedia y otros.

L. García (1987) (2001) después de analizar varias definiciones de Educación a Distancia plantea que sus rasgos diferenciadores son:

- Separación profesor-alumno: El profesor y los estudiantes pueden no estar físicamente en el mismo espacio ni en el mismo tiempo. Para que la comunicación se produzca, es necesario crear elementos mediadores entre el docente y el alumno.
- Utilización sistemática de medios y recursos técnicos: La transmisión de conocimientos debe realizarse a través del uso de diferentes tecnologías como pueden ser el correo electrónico, los medios audiovisuales y los informáticos, uso de tutores, guías de estudio como parte del material didáctico, Internet, etc., a través de las cuales se puede lograr dar atención a los estudiantes.
- Apoyo de una organización de carácter tutorial: El alumno debe estar insertado en una institución que le proporcione los materiales necesarios para el desarrollo de sus estudios, así como la tutoría y la evaluación.
- Aprendizaje individual: El aprendizaje es autónomo e independiente. Por ello se considera que debe haber flexibilidad pues el modo, ritmo y estilo de aprender es diferente para cada estudiante.
- Comunicación bidireccional: Es sumamente importante la existencia de la comunicación bidireccional entre el profesor, el tutor o la institución educativa y el estudiante y para ello precisamente los medios de comunicación minimizan las fronteras espacio - temporales.

E. Pontes y H. Barrón (1996) afirman que los elementos que caracterizan la metodología de Educación a Distancia son: el material didáctico, la asesoría, la participación del estudiante y la evaluación.

El material didáctico.

En los sistemas de enseñanza a distancia donde el educador no participa directamente en el acto comunicativo es sustancial lograr un mensaje accesible a través de los materiales, los cuales son el instrumento fundamental que hace posible la realización del trabajo independiente por parte del estudiante.

El material didáctico es el instrumento a través del cual se desarrolla el proceso informativo y se presenta de manera sistemática, el conjunto de contenidos que se delimitaron en la organización curricular (M. Viesca, 1999). Para E. Pontes y H. Barrón (1996) entre sus elementos están: la exposición de los contenidos, el tratamiento didáctico que estimula el aprendizaje independiente, la búsqueda de fuentes complementarias y la auto evaluación. Los mismos deben ser confeccionados de forma tal que motiven, informen, aclaren y desarrollen la creatividad del estudiante, teniendo en cuenta que deben suplir el papel del profesor en el aula. Su principal requisito es facilitar el aprendizaje independiente.

M. Segura (1993) ha propuesto como *ejes o factores* que cumplen un rol importante en la producción de los materiales escritos para este tipo de enseñanza: el contexto físico y lingüístico y la lecturabilidad, éste último incluye la legibilidad, la descifrabilidad, la comprensibilidad y la interesabilidad.

A juicio de la autora, pudiera ser útil para este tipo de enseñanza tener en cuenta los resultados de las investigaciones sobre el proceso de comprensión de textos (W. Kintsch y T. A Van Dijk, 1978; E. Sánchez, 1989; M. Gutiérrez, 1992). En este marco se ha resaltado el valor de estrategias que han demostrado ser efectivas en los estudiantes (V. Underwood, 1985; J. Alonso, 1987).

Es importante considerar que los materiales didácticos no deben portar solamente conocimientos, sino también ser motivadores, propiciar la comunicación entre el texto y el estudiante de tal manera que éste último pueda cuestionarse la información recibida, interactuar con su contexto y con los otros estudiantes. A partir de los textos se puede inducir la confrontación, la colaboración y el diálogo.

Para la enseñanza dirigida en Cuba “a diferencia de la mayoría de los sistemas educativos a distancia, y fundamentalmente por razones económicas, el soporte didáctico de nuestros planes de estudio lo ha sido el texto básico de la asignatura concebido para los estudiantes de los cursos presenciales.” (M. A. Galindo, 2000: 22).

No obstante, para la mejor orientación del trabajo independiente, se entrega en esta modalidad, el programa de la asignatura, documento que contiene el plan temático, los objetivos y la referencia bibliográfica básica y complementaria de cada tema de la asignatura. Se han usado además otros medios como recomendaciones prácticas para el estudio de las asignaturas, *Cuadernos de Ejercicios, Orientaciones para el Estudio o Guías de Estudios* los cuales han abordado sugerencias, ejercitaciones y propuestas de auto evaluación que fomentan la auto preparación del estudiante (M. A. Galindo, 2000).

En nuestro contexto se ha propuesto (A de la C. Hernández, 1999) que los materiales para la educación a distancia deben cumplir diferentes funciones didácticas entre las que se encuentran la de motivar, la de portar contenidos y la de estructurar el aprendizaje. Esta autora expone que los materiales para la educación a distancia también deben incluir un amplio repertorio de ayudas con el propósito de favorecer el aprendizaje independiente de los estudiantes.

Con estas ayudas se les puede guiar hacia el logro de los objetivos. Las mismas deben ser seleccionadas de acuerdo con la naturaleza de los contenidos a desarrollar y a las

particularidades y necesidades de los estudiantes. Se pueden dirigir a facilitar la comprensión de la estructura conceptual de los contenidos (esquemas, diagramas, mapas conceptuales); facilitar la transferencia de conceptos (casos, problemas); estimular la producción (completar informes, casos inconclusos) y facilitar la localización de temas (íconos, jerarquización de títulos, entre otros).

La asesoría

Aunque la importancia de la asesoría en el sistema de educación superior a distancia ha sido resaltada en países como España (G. Pérez, 1994) Costa Rica (J. Villegas, 1989), México (E. Pontes y H. Barrón, 1996), Argentina (A. Coria, D. Pensa y G. Sabulsky, 1996), Venezuela (F. Locker y C. Guédez, 1992), sus funciones específicas dependen del modelo asumido en cada caso para esta modalidad.

En la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED) existe un reglamento para el profesor – tutor donde se orientan sus funciones: explicar, orientar, motivar y servir de enlace y nexo de unión entre el alumno y el profesor de la Sede Central (G. Pérez, 1994).

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se consideran como funciones del tutor: introducir al alumno al proceso de enseñanza aprendizaje, orientarlo y guiarlo de acuerdo a las necesidades individuales y grupales, fomentar el auto didactismo, orientar y ofrecer alternativas en la interpretación del conocimiento, utilizar diferentes recursos en la conducción del aprendizaje, elaborar el material didáctico y vincular al alumno con la institución y con la realidad social (A. González y G. Jara, 1992).

A. González y G. Jara (1992) plantean que la palabra *tutor* al llevar implícito protección o salvaguardia de una persona menor o minusválida no es tan apropiada como la palabra asesor que significa persona que aconseja o sugiere. El asesor sería “...un profesional académico que, utilizando los elementos didáctico – pedagógicos en la conducción del aprendizaje, identifica las necesidades educativas del alumno y para satisfacerlas, lo apoya, fomenta el auto didactismo y estimula la actitud analítica y constructiva.” (A. González y G. Jara, 1992: 33).

Aunque no existe consenso en el caso de la Educación a Distancia en cuanto a la denominación de *tutor*, *consultante*, *asesor* o *facilitador*, se determina asumir la primera a los efectos de este trabajo de investigación, por ser la que quizás más se emplea en la práctica cubana.

El tutor desempeña un papel protagónico y dinamizador en esta modalidad de enseñanza, en su comportamiento debe conjugarse lo académico con lo humano. Por ello se reconocen dos finalidades esenciales en la tutoría: la académica y la orientadora que de manera inseparable han de confluir en el proceso tutorial. El tutor ha de aclarar dudas, interpretar y enriquecer las ideas del alumno, propiciar situaciones de aprendizaje, corregir actividades, todo lo que será posible si se ha creado una comunicación asertiva, dialógica. A su vez, el tutor debe conocer las preocupaciones, problemas, limitaciones, aspiraciones, etc., que en el plano personal inciden sobre el alumno y que pueden atentar contra el desarrollo exitoso de los estudios emprendidos a través de la Educación a Distancia; un consejo, un apoyo, la

comprensión de una situación, puede garantizar que éste se sobreponga ante dificultades y continúe lo iniciado.

Es indudable que el tutor es un mediador importante en este tipo de enseñanza y por ello ha de aprovechar todas las posibilidades que ofrece la tutoría dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. El tutor, tiene que contribuir al desarrollo de aptitudes y actitudes, su ayuda incluye además el desarrollo de la motivación, la autoestima, la independencia cognoscitiva, los valores y la afectividad por la ciencia y por la vida. Debe ayudar a los estudiantes a asimilar los conocimientos, a dominar los objetivos de aprendizaje programados en los materiales y a obtener la formación académica y profesional deseada (G. Pérez y M. Sevillano, 1993).

Sobre este aspecto en nuestro país y vinculado a la enseñanza dirigida se ha planteado que “El modelo a distancia cubano no prevé el vínculo directo con los profesores; los estudiantes son atendidos metodológicamente por un docente en cada carrera, quien les brinda la atención solicitada a través de asesorías.” (M. A. Galindo, 2000: 23). En este sentido se reconocen como funciones del profesor – asesor: la docente, la evaluativa y la formativa. Ellas tienen como objetivo reforzar la independencia cognoscitiva del estudiante (M. Yee y A. Miranda, 1992).

La participación del estudiante

En la educación a distancia el estudiante no sólo se apropia de un conjunto de conocimientos sino que debe a la vez adquirir habilidades, hábitos de trabajo, técnicas de estudio, capacidad de análisis crítico, valores. Se enfrenta a un doble desafío de aprendizaje: el de apropiarse de los contenidos y el de la propia modalidad.

El sistema exige de él capacidades vinculadas a la planificación, control y regulación del proceso de aprendizaje independiente. El estudiante debe construir su propio esquema de objetivos y exigencias en el marco de las pautas ofrecidas pero, desde un enfoque absolutamente individual.

El desarrollo de estrategias de aprendizaje pudiera contribuir a un mejor desempeño en esta modalidad de estudio pues “en el ambiente de formación a distancia, el estudiante o el alumno trabajador, se enfrenta a condiciones algo diferentes de la formación presencial. Encontramos así que el estudiante de un programa de educación a distancia se enfrenta al reto de realizar un aprendizaje más dirigido y con un modelo autonomista como apoyo al aprendizaje, con reglas claras de cómo enfrentar el aprendizaje (...) Se debe tener presente el repertorio de los comportamientos cognitivos, afectivos, y de habilidades que pueden estar en juego en el aprendizaje, el considerar estos aspectos nos permitirá tomar en cuenta las condiciones para encontrar la combinación más pertinente de estrategias.” (F. Castro, F. Ríos y A. Izquierdo, 2002: S/P).

También aparecen como factores de peso la motivación y la autodisciplina ya que la modalidad implica un menor grado de control directo sobre los estudiantes (J. Padula, 2002). La motivación -aseguran M. Lugo y D. Schulman (1999)- no es un elemento más, sino la fuente que genera el compromiso en el aprendizaje y redundando por lo tanto en un protagonismo que implica para el estudiante incorporar su experiencia y conocimientos en

el proceso de aprendizaje independiente, ser escuchado, tolerar el disenso, permitir cuestionar, dudar, no entender, aportar. El proyecto educativo de la institución puede contemplar un módulo curricular introductorio al sistema para situar al estudiante en su nuevo rol, instruirlo metodológicamente en el sistema no presencial y orientarlo en las formas y características propias del aprendizaje (J. Padula, 2002). Además en los casos de capacitación por medios informáticos, debería el alumno conocer elementos básicos del manejo de los entornos y programas utilizados.

La evaluación

La evaluación puede tener un propósito diagnóstico, de seguimiento, de proceso y de evaluación final o sumativa (M. B. Rossa de Riaño y J. Cuozzo, 2001). Se afirma que la retroalimentación es una de las funciones primordiales de la evaluación. De hecho, a nivel consciente o no, siempre se aplica la evaluación, toda vez que se expresa un juicio y se ejercita el espíritu crítico (B. Fainholc y E. Derrico, 2001).

Especialmente en la educación a distancia, según E. Pontes y H. Barrón (1996) la evaluación se trata como elemento integrado al aprendizaje y como insumo estructural de medición. Otros autores (A. de la C. Hernández, 1999) (R. Forcade y V. Martín-Viaña, 1997) hacen referencia a la evaluación tratándola como una de las funciones del tutor en la cual éste debe sondear el grado de asimilación, detectar dificultades, diagnosticar causas y tratar de subsanarlas, reforzar el interés, reorientar en caso de dificultades y autoevaluar todos los factores del método seguido en el proceso evaluativo.

La evaluación del aprendizaje en la enseñanza dirigida cubana se realiza a través de exámenes que “evalúan el contenido del programa de las asignaturas y son del tipo de pruebas abiertas o de ensayo, donde el estudiante debe relacionar, resumir los aspectos fundamentales, comparar, valorar, etc., mostrando su creatividad al responder a cada pregunta, lo cual garantiza, en consecuencia, su homogeneidad y rigor académico.” (M. A. Galindo, 2000: 23).

Los factores enunciados (el material didáctico, la asesoría, la participación del estudiante y la evaluación) no deben concebirse separadamente unos de otros sino como un sistema, donde cada uno cumple su función en el momento que así lo requiere durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

A pesar de las oportunidades que brindaba este sistema de enseñanza dirigida o a distancia, en el país, por distintas causas de índole social y cultural, se fue incrementando el número de jóvenes que ni estudiaban ni trabajaban. Diversos análisis políticos en los que jugó un papel principal el Comandante en Jefe, permitieron desde los talleres de la Universidad en la Batalla de Ideas (MES, 1996; 1998; 1999, 2001), comenzar más de cien programas dirigidos a “la transformación total de la propia sociedad, uno de cuyos frutos será la cultura general integral, que debe alcanzar a todos los ciudadanos.” (F. Castro, 2003: 30), teniendo en cuenta para ello que “la educación es el instrumento por excelencia en la búsqueda de la igualdad, el bienestar y la justicia social.” F. Castro, 2003: 30).

Obviamente los tipos de cursos existentes hasta la última década del pasado siglo en el país, no daban una respuesta óptima a las nuevas exigencias sociales. Es por ello que el

Ministerio de Educación Superior creó un tipo de curso llamado *Continuidad de Estudios*. El mismo “consiste, en esencia, en asegurar los estudios universitarios, en las carreras seleccionadas en cada caso, a los jóvenes provenientes de los diferentes programas de la Revolución.” (MES, 2001 b: S/P).

A partir del VI Taller Nacional de Trabajo Político Ideológico La Universidad en la Batalla de Ideas (MES, 2001) se comenzó la preparación en la Universidad de la Habana y en la Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos para la *Continuidad de Estudios*, se estudiaron las tendencias mundiales de la Educación a Distancia, se seleccionaron los municipios en los que se experimentarían las ideas, se realizó la concertación con los rectores de 54 municipios con enfoque de Sede Regional y se aprobó el comienzo de la Educación a Distancia Asistida (MES, 2001b).

Hoy día, la Universalización de la Educación Superior Cubana se materializa a través de la universidad en el territorio. La Universalización se concibe como “la extensión de la Universidad y todos sus procesos sustantivos a toda la sociedad a través de su presencia en los territorios, permitiendo alcanzar mayores niveles de equidad y de justicia social en la obtención de una elevada cultura integral de los ciudadanos.” (MES, 2001 b: S/P).

Hasta julio del 2003 el MES contaba con 169 Sedes Universitarias Municipales. En ellas se brindan oportunidades para cursar estudios universitarios a una parte importante de jóvenes y trabajadores provenientes de diferentes programas de la Revolución como: trabajadores sociales, maestros primarios, cuadros de la UJC, instructores de arte, superación integral de jóvenes, maestros emergentes de computación y otros. Las mismas usan las instalaciones y recursos disponibles en cada municipio.

En este trabajo de investigación se profundiza en la respuesta dada por el MES a esta nueva situación. No obstante, es ampliamente conocido que los Institutos Superiores Pedagógicos (MINED, 2003; MINED, 2003^a; E. López, L. Peñalver, R. González y otros, 2004; I. M. Fernández, T. Manso y M. Hernández, 2004), la Educación Técnica y Profesional (R. Morejón, 2002; M. Carballo y otros, 2004), el Ministerio de Salud Pública y el Instituto Nacional de Deportes Educación Física y Recreación (D. Hernández, R. Alarcón, F. Durán, R. Forneiro y O. Vento, 2004), cada uno con sus particularidades, han comenzado también, a generalizar la Universalización a sus diferentes tipos de curso y carreras.

En la actualidad se desea lograr que en cada municipio esté presente la universidad, con todos sus procesos fundamentales con vistas a que los estudios superiores estén al alcance de todos los hombres y mujeres de nuestra sociedad. El propósito del Estado es que para el año 2010 la población cubana sea la más culta de todas las naciones.

El MES aspira a que las SUM, como parte de su proceso de desarrollo, vayan incorporando gradualmente cursos diurnos en algunas carreras, cursos para trabajadores, enseñanza a distancia y a distancia asistida, distintas modalidades de educación de postgrado, tareas de investigación y desarrollo relacionadas con los principales problemas de cada territorio, universidad popular, diferentes programas de extensión universitaria tales como proyectos comunitarios, educación a la tercera edad, superación cultural general en diferentes temáticas entre otras (F. Vecino, 2002).

Para el Curso Continuidad de Estudios se ha desarrollado un modelo pedagógico que se aplica en las nuevas condiciones de enseñanza universitaria masiva. Sus principales características son: ser flexible, estructurado, centrado en el estudiante y con un sistema de actividades semipresenciales. El aprendizaje debe tener lugar a través de actividades semipresenciales, del estudio independiente y de un sistema de servicios de información técnica y docente.

El autoestudio es el componente esencial del modelo pedagógico, por medio del cual el estudiante realiza el trabajo independiente como resultado de la orientación del profesor, interactúa con las diferentes fuentes del conocimiento sugeridas y se prepara para las distintas actividades docentes. Los medios fundamentales de que se vale son: la guía de estudio que incluye la bibliografía a consultar, las precisiones sobre el contenido y ejercicios de control; el libro de texto y las videoconferencias.

El MES (2001) dentro de los principios del *Modelo Pedagógico en condiciones de enseñanza masiva*, plantea que éste se basa en un estudiante motivado que debe dedicar tiempo suficiente para el desarrollo del trabajo independiente que requiere esta modalidad de estudio y a su vez dentro de sus principales requerimientos metodológicos y materiales ha señalado la importancia de la introducción gradual de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en las asignaturas de las carreras que se desarrollan en esta modalidad, de ahí el valor que adquiere el desarrollo de una propuesta didáctica que pueda contribuir al desarrollo de estrategias que facilitan el aprendizaje independiente con el apoyo de las TIC.

El nuevo modelo utiliza videoconferencias o videos docentes preparados por los profesores principales de las distintas asignaturas. En este marco se ha planteado que “podemos entender por video didáctico aquel que esté elaborado de forma creativa para un currículo específico, que el mismo coincida con el contenido que se quiera transmitir, que resuelva aspectos novedosos dentro de la clase y desarrolle habilidades de trabajo independiente y recrea a la vez al alumno elevando su nivel cultural.” (Y. Martín, 2001: 2).

El uso de videos didácticos en un sistema de enseñanza a distancia requiere por parte del profesor una adecuada planificación así como el desarrollo de habilidades en el manejo de este tipo de medio. Durante su empleo, el profesor puede utilizar variantes: pausas, avances rápidos hacia delante y hacia atrás, cámara lenta y cámara rápida. Entre los requerimientos didácticos puede considerar: preparación de un material sobre el contenido a observar, revisión del contenido que no quedó claro en la proyección, intercambio de preguntas y respuestas con los estudiantes y revisión del contenido del video que considere más importante (MES, 2001 b).

En este tipo de modalidad el estudiante por lo general estudia solo, a través de los materiales didácticos, y es necesario que existan en él la autonomía y las capacidades para el aprendizaje independiente. Las informaciones y orientaciones son recibidas por vías que no son la clase presencial. Por lo anterior las estrategias de aprendizaje que ya trae el estudiante desarrolladas de los niveles de enseñanza precedentes o las que se pueden propiciar en las nuevas condiciones son un elemento de gran valor que pudieran apoyar el éxito de este proceso.

A pesar de la creación de un nuevo modelo pedagógico, la autora tiene el criterio de que aún no se han esbozado todas las bases teóricas necesarias de tal manera que se llegue a poseer una propuesta didáctica coherente para el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje de nuevo tipo que parta del análisis de las exigencias didácticas que plantea la nueva modalidad.

La asignatura Cognición y Comportamiento I de la Licenciatura en Psicología en el Curso Continuidad de Estudios.

La asignatura Cognición y Comportamiento I pertenece a la Disciplina *Procesos Básicos* de la Licenciatura en Psicología en la cual se estudian los mecanismos, funciones, operaciones y en cierta medida las propiedades funcionales que orientan y regulan el comportamiento del hombre en ciertas condiciones particulares y que se verifican con independencia de su voluntad (M. Manzano y otros, 2001^a).

La Disciplina tiene un carácter básico-específico ya que en ella el estudiante adquiere conocimientos y desarrolla habilidades necesarias a todas las disciplinas del ejercicio de la profesión. La misma se vincula con el diagnóstico, la evaluación, la investigación y la formación, así como la orientación, tratamientos e intervenciones.

La asignatura Procesos Cognitivos I se sitúa en el quinto semestre de la carrera de Psicología, en el Curso Continuidad de Estudios. En esta modalidad de curso, la asignatura se desarrolla a partir de clases encuentro con apoyo en la videoconferencia la cual ha sido creada por la profesora principal de la asignatura a nivel nacional. Las clases encuentro poseen una parte de control y otra de orientación. En las mismas se trabaja sistemáticamente en las relaciones entre la teoría y la investigación y las aplicaciones prácticas, vinculándose y diferenciándose estos contenidos de los de otras áreas de la Psicología.

Desde el punto de vista educativo en la asignatura Procesos Cognitivos I el estudiante debe consolidar sus intereses y motivaciones hacia la especialidad, lograr una imagen integral de la vida psíquica, desarrollar su pensamiento lógico, sus intereses teóricos y metodológicos, su autodisciplina en el aprendizaje independiente y su responsabilidad ante la adquisición de datos científicos y en sus aplicaciones prácticas.

En lo instructivo el estudiante se vincula al estudio de la mente humana: sus estructuras, procesos y representaciones; al objeto de estudio de los procesos cognoscitivos, sus perspectivas y limitaciones así como a los métodos propios de su estudio. Por otro lado, comprende cómo las computadoras constituyen herramientas de trabajo en el estudio de los procesos cognoscitivos.

Los principales contenidos que trata esta asignatura son la caracterización general de la cognición a la luz de diferentes tendencias; las posibilidades de integración de los diferentes paradigmas; las herramientas analíticas básicas: modelos, métodos y técnicas; estructuras y procesos básicos; los niveles de procesamiento; las representaciones mentales, los estudios más relevantes en esta esfera así como los procesos cognoscitivos complejos: el pensamiento y el lenguaje; por último se abordan los problemas y perspectivas en el estudio de la cognición.

La bibliografía que se utiliza es de la última década y en ella se tratan los contenidos que el estudiante debe dominar en su estudio, en correspondencia con lo orientado en la guía de estudio.

1.2 Las estrategias de aprendizaje comprendidas desde el Enfoque Histórico Cultural. Potencialidades de las TIC para promover su desarrollo.

Las primeras aproximaciones al estudio de las estrategias de aprendizaje comenzaron con la enseñanza programada (B. F. Skinner, 1970, 1974). Este tipo de enseñanza tenía como ventajas: el estímulo constante a la actividad de los alumnos, la individualización de su actividad y la corrección de sus resultados, no obstante, entre sus limitaciones estaba el hecho de que el aprendizaje que propiciaba era fundamentalmente por ensayo y error. Ofrecía resultados para desarrollar la memoria reproductiva, aunque no el pensamiento teórico ni creador; no tenía en cuenta lo afectivo ni lo cognitivo y absolutizaba los textos de enseñanza programada para el aprendizaje (A. Rojas y R. Corral, 2001).

Aunque el control estratégico del aprendizaje no tenía relación directa con un enfoque de este tipo; dentro de esta corriente y posteriormente, de la tecnología educativa basada en ella (años 80 del pasado siglo), se defendían un conjunto de recetas para mejorar el recuerdo y el aprendizaje de información. El conductismo proporcionaba “programas de entrenamiento individualizado, definidos por objetivos operativos, en los que se enseñaba a los alumnos, bajo el epígrafe de técnicas y métodos de estudio, cadenas prescritas de operaciones, básicamente motóricas, como releer, repetir, escribir resúmenes, realizar esquemas, etc. Estos programas podían impartirse con independencia del currículo o del centro educativo e incluso auto administrarse a través de libros programados que ejercitaban a los lectores en la aplicación repetida de cada una de las técnicas.” (J. I. Pozo, C. Monereo y M. Castelló, 2001: [P 216 – 217](#)).

Según los mencionados autores, las principales razones de la ineficacia de estos programas estaban en sus pretensiones de enseñar habilidades de modo descontextualizado, es decir, sin tener en cuenta la influencia de los contenidos y los contextos en los que el estudiante debe emplearlos y de reducir su aprendizaje al dominio técnico de un conjunto de acciones observables. “Reducidas a lo observable, las estrategias de aprendizaje acababan por convertirse en un conjunto de recetas o habilidades prácticas de dudosa utilidad.” (J. I. Pozo, C. Monereo y M. Castelló, 2001: [P 217](#)).

Posteriormente, con el desarrollo de la Psicología Cognitiva, el tema de las estrategias de aprendizaje ganó fuerza. Aunque en un primer momento esta ciencia no se ocupó de estudiar el aprendizaje estratégico, la propia evolución de sus investigaciones fue proporcionando información gracias a la cual el estudio del conocimiento estratégico fue cobrando interés. Entre los referidos elementos J. I. Pozo; C. Monereo y Castelló, M (2001) señalan la distinción entre procesamiento automático y controlado; entre los niveles de profundidad en el procesamiento de la información (superficial o profundo) y la diferencia en la forma en que las personas expertas y novatas se enfrentan a ciertas tareas complejas.

Es en el contexto de la Psicología de corte cognitivo donde se destaca por primera vez la importancia de *aprender a aprender*, es aquí donde tienen su origen las primeras investigaciones sobre estrategias de aprendizaje. Las mismas no se refieren al aprendizaje directo de los contenidos sino a las habilidades con las que éstos se aprenden (C. Chadwick, 1997).

En la actualidad, el término estrategia es empleado en diversos campos entre los que se encuentran las Ciencias Pedagógicas y Psicológicas. En este contexto, las estrategias se han vinculado a procesos de memoria (T. Buzán, 1987; D. González, 1993; M. Manzano, 2001), de comprensión de textos (E. Sánchez, 1989; M. Gutiérrez, 1992; M. Segura, 1993; J. A. García y J. I. Luque, 1993; S. Ballesteros, 1994; M. de Vega, 1995) y de aprendizaje (C. E. Weinstein y R. Mayer, 1986; J. I. Pozo, 1989; C. Chadwick, 1997; Nisbett y Schusmith, 1998; A. Martínez, 2000). A su vez se ha indagado sobre estrategias de enseñanza (J. Rodríguez, 1993), de instrucción (C. Reigeluth, 1983; A. Orantes, 2002), pedagógicas (C. E. Carranza, 1999), metodológicas (R. M. Hernández, 1999; O. Deliz de los Santos, 2002), didácticas (S. de la Torre, 1993; V. Rodríguez, 2000; M. Ramírez, 2002; T. Díez y H. Hernández, 2002; J. Romero y R. Guerrero, 2002), educativas (M. Ramírez, 1999), personológicas (J. García y J. Padilla, 2002), curriculares (C. Garrido y otros, 2002; J. Rodríguez y otros, 2002) entre otras.

La investigación sobre estrategias en el *proceso de enseñanza aprendizaje* en la actualidad, se fundamenta con el crecimiento vertiginoso de la información, la necesidad de personalizar el aprendizaje, de mejorar el clima afectivo del aula y con el antecedente de que la enseñanza se ha guiado más por los criterios de asimilación de conocimientos que por los que reflejan el dominio en los estudiantes de sus estrategias de aprendizaje (J. Betancourt, 1997). En este contexto, se han investigado y diferenciado las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Con el término *estrategias de enseñanza* se pone énfasis en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral u escrita, lo cual es tarea del docente; mientras que con las *estrategias de aprendizaje* la responsabilidad cae en el aprendiz. Por lo tanto, mientras las estrategias de enseñanza son parte del *cómo enseñar*, es decir, del *método*; las estrategias de aprendizaje constituyen el *cómo aprender*, por lo tanto son parte del *saber conocer* y *saber hacer*.

F. Díaz Barriga y G. Hernández (1998) expresan que la investigación sobre *estrategias de enseñanza* ha abordado aspectos como el diseño y empleo de objetivos de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos. La investigación sobre *estrategias de aprendizaje* se ha enfocado en el campo del denominado aprendizaje estratégico a través del diseño de modelos de intervención cuyo propósito es dotar a los estudiantes de estrategias efectivas para el aprendizaje independiente.

La presente investigación se ocupa específicamente de las *estrategias de aprendizaje*. Muchas han sido las definiciones que se ha propuesto para las mismas, de ello se entiende que no tienen el mismo significado para todos los autores.

J. H. Flavell planteó que “esta categoría comprende la amplia gama de actividades potencialmente conscientes que una persona puede realizar voluntariamente con el fin de ayudar a su memoria.” (J. H. Flavell, 1984: 212). Para J. Nisbett y Schusmith “son procesos que sirven de base a la realización de las tareas intelectuales.” (Nisbet y Schusmith, 1987: 45). Basil y Coll afirman que son “habilidades intelectuales de orden superior, esenciales, justamente, para la resolución de problemas nuevos (...) son capacidades internamente

organizadas que sirven para guiar y dirigir la atención, la codificación, el almacenamiento, la recuperación y la transferencia. Aprender una regla es aprender una habilidad intelectual; aprender a aprender reglas es una estrategia cognitiva.” (Basil y Coll, 1990: 63).

Para D. F. Danserau (1985) son mecanismos de control del sujeto para dirigir sus modos de procesar la información y facilitan la adquisición, el almacenamiento y la recuperación de la información; mientras que para K. J. Klauer, 1988 y F. H. Friedrich y H. Mandl (1992) son secuencias de acciones dirigidas a la obtención de metas de aprendizaje. Representan complejas operaciones cognitivas que son antepuestas a los procedimientos específicos de la tarea.

Según C. Monereo (2000) “...una estrategia de aprendizaje sería un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción.” (C. Monereo, 2000: 34).

Por su parte B. Gargallo y A. Ferreras (2000), asumen que las estrategias son “contenidos procedimentales que pertenecen al ámbito del saber hacer, son las metahabilidades o habilidades de habilidades que utilizamos para aprender. Son los procedimientos que ponemos en marcha para aprender cualquier tipo de contenido de aprendizaje: conceptos, hechos, principios, actitudes, valores y normas, y también para aprender los propios procedimientos.” (B. Gargallo y A. Ferreras, 2000: 14).

Para F. Díaz Barriga y G. Hernández (1998) “una estrategia de aprendizaje es un procedimiento que el alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.” (F. Díaz Barriga y G. Hernández, 1998: 115).

D. Castellanos y otros expresan que las estrategias de aprendizaje son “*aquellos conocimientos y procedimientos, que los/las estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar, y que les permiten enfrentar su aprendizaje de manera eficiente*. Comprenden pues, todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los/las aprendices pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje.” (D. Castellanos, C. García y C. Reinoso, 2001: 21).

A pesar de la variedad de definiciones, muchos de los autores citados coinciden en que son procedimientos; pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas; persiguen un propósito determinado; son más que *hábitos de estudio* y son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción.

Capacidades, habilidades, hábitos, técnicas, métodos o procedimientos son los términos que más se asocian a las estrategias de aprendizaje. Tal vez, esta diversidad de ideas es lo que ha provocado la existencia de límites imprecisos con el término habilidad, la cual se entiende como “dominio de un complejo sistema de acciones psíquicas y prácticas necesarias para una regulación racional de la actividad con ayuda de los conocimientos y hábitos que la persona posea.” (A. Petrovski, 1990: 159).

Las habilidades son formas en las que se asimila la actividad, según H. Brito (1988) ellas constituyen la sistematización de las acciones y como éstas son procesos subordinados a un objetivo o fin consciente, no pueden automatizarse ya que su regulación es consciente. A. Labarrere (1994) comenta que C. L Hull alrededor del 1920, al hablar de estrategias de aprendizaje vinculadas a la solución de problemas, planteó que el aspecto consciente no era necesario para la realización exitosa del sujeto. W. Kintsch (1970) retoma la necesidad de la aproximación a la conciencia de la estrategia y en la actualidad, algunos autores como A. Labarrere (1994); F. Díaz Barriga e I. Muriá (1998) están de acuerdo con que las estrategias no están sometidas en todos los casos a control consciente, pero no niegan la existencia de esta posibilidad. Sin lugar a dudas los sujetos durante el proceso de selección y aplicación de determinada estrategia y como resultado de lo obtenido con ella, tienen evidencias de la efectividad de la misma y por ello pueden perfeccionarla de forma consciente.

Para la autora, aunque en ambas (*estrategias y habilidades*) existe la posibilidad de control consciente por parte del sujeto, el uso de una estrategia supone mayor reflexión sobre el cumplimiento del objetivo o meta de aprendizaje. Las habilidades presuponen la materialización de los conocimientos en acciones, mientras que las estrategias son representadas mentalmente como planes. En la habilidad las acciones se integran en forma de sistema y en una estrategia las acciones son secuenciales y poseen relativa independencia entre ellas, de tal manera que un individuo puede realizar unas u otras en función de sus características personales u otros factores.

Por otra parte, se puede considerar que en las habilidades existe cierto predominio de la ejecución, mientras que en las estrategias de la planificación, regulación y evaluación de la actividad de aprendizaje que se realiza. En este sentido, se concuerda con F. Hernández (2001) cuando plantea que una clara diferencia es el alcance de ambas: la estrategia va más allá de lo procesal (nivel en que opera la habilidad), y también de lo ejecutivo (capacidad consciente y orientada de operar del individuo) y penetra al ser cognoscente en lo concerniente a su autocontrol y su dinámica afectiva.

La autora de este trabajo defiende que aunque el estudio sobre las estrategias de aprendizaje surgió y se desarrolló dentro de otros modelos teóricos (conductismo y cognitivismo), ellas pueden ser comprendidas desde los presupuestos del **Enfoque Histórico Cultural** de L. S. Vigotski (1896-1934), posición teórica que matiza esta investigación.

El Enfoque Histórico Cultural (L. S. Vigotski, 1979) supera el interés mantenido en teorías anteriores por la esfera cognitiva del hombre. Aquí el aprendizaje es concebido como una actividad social de producción y reproducción del conocimiento bajo condiciones de orientación e interacción social; como el tránsito de lo externo a lo interno, de la regulación externa a la autorregulación, de la dependencia a la independencia cognoscitiva (O. González, 1999).

Para la enseñanza seguir esta concepción implica poner en el centro de la atención pedagógica al aprendizaje; asegurar las condiciones para que el estudiante se desarrolle mediante la colaboración, partiendo de lo que no puede hacer solo hasta llegar a un dominio independiente; atender no sólo el aspecto cognitivo sino también los distintos aspectos de la personalidad del estudiante de manera integral.

Esta teoría ha servido de base a distintas concepciones e investigaciones de autores cubanos, referidas al proceso de enseñanza aprendizaje (A. Labarrere, 1994; A. González, 1994; G. Fariñas, 1995; P. Rico, 1996; M. Córdova, 1996; R. Bermúdez y M. Rodríguez, 1996; O. de Castro, 1996; M. González, 1998; C. L. Méndez, 1998; O. L. Pérez, 1998; M. Silvestre y J. Zilberstein, 2000; D. Castellanos, B. Castellanos, M. Llivina y M. Silverio, 2001; M. González; A. Hernández y G. Viña, 2001; M. Quesada, 2002; A. Torres, 2002; R. Núñez, 2002), entre otros.

L. S. Vigotski (2000), afirmaba que el ***desarrollo psíquico no aparece como adaptación al medio sino como posesión o asimilación de los valores de la cultura la cual está históricamente determinada***. Se puede entender entonces, que las estrategias de aprendizaje, al formar parte de la cultura, están determinadas por las condiciones histórico concretas en que se desarrollan, por el contenido, la materia, los objetivos perseguidos y el contexto sociocultural de los estudiantes.

En la actualidad se perfilan dos posiciones dominantes: quienes consideran las estrategias de aprendizaje como un conjunto de habilidades y procedimientos de tipo general y aquellos que defienden una visión situada del aprendizaje estratégico, sensibilizados por la influencia de lo social contextual en la estructura cognitiva del aprendiz (C. Monereo, J. I. Pozo y M. Castelló, 2001).

La primera posición refiere intentos por desarrollar estrategias de aprendizaje a través de programas de intervención dirigidos al establecimiento de técnicas o hábitos de estudio de carácter remedial y de índole extracurricular (En nuestro contexto: G. Torroella, 1984; M. González, A. Hernández, G. Viñas, G. Fariñas y M. García, 1988; M. González, A. Hernández y G. Viñas, 2001; M. J. Becerra y A. La O Thaureaux, 2002). Aquí se asume implícitamente que los estudiantes “serán capaces de transferir sus estrategias de aprendizaje a las distintas disciplinas curriculares (...) a través de materiales y asignaturas especialmente diseñadas para ello y libres de contenido específico (free currículo)” (J. I. Pozo, C. Monereo y M. Castelló, 2001: [238](#)).

La autora de esta tesis toma partido por la segunda posición ya que entiende que las estrategias de aprendizaje suponen una respuesta socialmente situada. En otras palabras, no dependen exclusivamente de las características individuales del estudiante, de sus técnicas o estilos sino del contexto donde los utiliza. El significado y el sentido que el alumno le da a una demanda de aprendizaje, nunca es totalmente individual ya que “se han construido a partir de la historia de las interacciones que éste ha tenido con su profesor y con los contenidos de la materia en cuestión.” (C. Monereo, 2000: 32).

En correspondencia con esto, las estrategias siempre se deben aprender dentro del propio proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos curriculares, junto a los contenidos y en los contextos donde se deben utilizar, ellas son más que habilidades generales de pensamiento y no pueden entrenarse al margen de los contenidos y de sus contextos de aplicación. Es de gran valor reflexionar sobre cuándo, dónde y por qué emplear cada una, cómo aplicarlas y evaluarlas. Esta autora comparte con (A. Brown, J. Campione y J. Day, 1981; F. Díaz Barriga y G. Hernández, 1998; M. L. Pérez, 2000; J. I. Pozo, C. Monereo y M. Castelló, 2001; E. Martín, 2000) que “el uso de estrategias de aprendizaje debe ser

siempre un uso *situado* en un contexto dado, en función de las condiciones reales de aprendizaje, los recursos disponibles y las metas establecidas.” (J. I Pozo, C. Monereo y M. Castelló, 2001: [226](#)).

La posición anterior puede propiciar mayor motivación, colaboración y compromiso por parte de los profesores en cuanto al desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes.

La determinación histórica del psiquismo no niega su carácter individual, personológico. ***Los procesos psíquicos están estrechamente relacionados con el desarrollo de la personalidad*** en cada individuo. La personalidad regula la conducta de los sujetos (F. González, 1989). Es relevante tomar en consideración este supuesto teórico en el proceso de enseñanza aprendizaje de las estrategias de aprendizaje. De esta forma, se debe tener en cuenta que ellas se vinculan indisolublemente con las particularidades individuales de cada estudiante. Dependen, por tanto, de la motivación, los estilos de aprendizaje, la autovaloración y otras formaciones psicológicas (desde las más o hasta las menos complejas).

L. S. Vigotski (1979) introdujo el concepto de actividad social (la que enlaza con los procesos intersíquicos) a partir de la cual se deriva la actividad individual (la que vincula a los procesos intrapsíquicos) ***El tránsito de la actividad social a la individual propicia el proceso de interiorización***. Este proceso incluye una serie de operaciones: “Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente. Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una serie de procesos evolutivos.” (L. S. Vigotski, 1979: 93 – 94).

Por tanto, en su concepción, el entorno social es una parte intrínseca del aprendizaje y del desarrollo individual y no sólo una condición que puede o no favorecerlo. Como el desarrollo humano va de lo externo, social e ínter subjetivo, hacia lo interno, individual e intra subjetivo, el proceso de comunicación entre las personas se constituye en un aspecto esencial para *el aprendizaje*, para el acto de enseñar, en fin, para la labor cotidiana del profesor y del estudiante. Como señala A. M. Fernández (2001) el hombre no sólo adquiere experiencia socio – histórica mediante su propia actividad, sino también mediante la comunicación con otras personas. El desarrollo de dicho proceso psíquico es relevante para la formación de profesionales integrales (M. J. Becerra, 2003).

Este supuesto teórico aceptado por la autora de este trabajo de investigación permite reconocer que la asimilación de las estrategias de aprendizaje se puede potenciar mediante el trabajo interactivo, la reflexión individual y grupal. El intercambio, la comunicación y la colaboración son momentos necesarios en la interiorización de las estrategias.

La consideración del carácter activo de los procesos psíquicos (otro de los presupuestos del enfoque teórico asumido), implica aceptar que las estrategias se desarrollarán durante la realización de actividades o tareas en las que ellas se empleen o ejerciten y no de forma pasiva. Ellas se podrán desarrollar con la ayuda de otros (docente, estudiantes y otras personas) y durante el aprendizaje independiente, ya que los procesos psíquicos poseen

además **carácter mediato**. Por ello, el desarrollo de las estrategias de aprendizaje se puede favorecer a través de diferentes mediadores. En este sentido pueden jugar un importante papel los profesores, tutores y materiales didácticos donde ellas se enseñen a través de diversos métodos.

Cuando el profesor, conscientemente, se plantea desarrollar estrategias de aprendizaje a partir del contenido, desempeña un importante papel de mediador entre éstas y los estudiantes, de ahí la importancia de reflexionar sobre cómo organizar la situación de aprendizaje para que ellos puedan comprenderlas y además entrenarse en su utilización ya que el desarrollo de procedimientos y estrategias implica no sólo el poder decir y comprender algo (J. I. Pozo, 1998), sino el saber hacer, poseer o producir los recursos necesarios.

Como **los procesos psíquicos tienen carácter consciente**, se puede afirmar también que las estrategias de aprendizaje son siempre conscientes. Para la autora, su puesta en marcha incluye los momentos de la dirección de la actividad cognoscitiva: orientación, ejecución y control. Las estrategias no se pueden automatizar o ejecutar inconscientemente porque ellas suponen “tomar decisiones deliberadas e intencionales en función de un objetivo que está mediatizado por las condiciones específicas de una situación de enseñanza aprendizaje concretas, y como estas condiciones no son estables, también resulta difícil admitir que pueda darse la aparición reiterada de una misma estrategia que dé respuesta a las variaciones de las condiciones del contexto.” (C. Monereo, 2000: 31).

Con esta posición teórica se apunta la necesidad de tener presente la reflexión como momento necesario en el desarrollo de las estrategias. No se niega que el control consciente de una estrategia de aprendizaje puede ser más o menos explícito, en algunos casos puede suceder que parte de los componentes de la estrategia estén automatizados o regulados de forma implícita.

Para L. S. Vigotski (1979) **el desarrollo mental se manifiesta en dos niveles: el nivel evolutivo real**, que se establece como resultado de los ciclos evolutivos llevados a cabo y por tanto define los productos finales del desarrollo, las funciones que ya han madurado en el individuo; y **el nivel de desarrollo potencial**. La diferencia entre estos dos niveles es lo que denominó *zona de desarrollo próximo* la cual “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (L. S. Vigotski, 1979: 133). Este segundo nivel define funciones que todavía no han madurado pero que se encuentran en proceso de maduración. Es por ello que cuando un estudiante efectúa una operación o muestra alguna adquisición en el proceso de su aprendizaje independiente, se puede afirmar que tan sólo ha comenzado el desarrollo de las funciones correspondientes.

Esta idea apunta la necesidad de la realización de un diagnóstico de los estudiantes dirigido a determinar el nivel actual de su desarrollo, en lo referido a las estrategias de aprendizaje. Este diagnóstico daría luces al profesor sobre qué estrategias potenciar en cada estudiante en función de los contenidos, objetivos y el contexto con los cuales se debe vincular. De

esta forma el profesor podría orientarse adecuadamente en su trabajo por ampliar los límites del desarrollo actual de los estudiantes en este aspecto.

Como se puede entender, el concepto de ***zona de desarrollo próximo*** tiene un importante valor teórico, metodológico, diagnóstico y pronóstico para la comprensión del desarrollo psíquico y para el *proceso de enseñanza aprendizaje*; ya L. S. Vygotski (2000), reconocía que una educación desarrolladora es aquella que conduce al desarrollo, que va delante del mismo - guiando, orientando, estimulando - que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo o potencial, y por lo tanto, los progresivos niveles de desarrollo del sujeto.

De aquí la importancia que cobra proporcionarle *ayudas* a los estudiantes que poseen dificultades vinculadas a las estrategias de aprendizaje, que amplíen los límites de su desarrollo actual y potencial. La ayuda debe valorarse como una vía para lograr una mayor independencia en el aprendizaje y propiciar el desarrollo psíquico de los estudiantes. Si esta ayuda se dirige ofrecer recursos o vías que facilitan el acto de aprender, se potencia aún más esta independencia.

Para L. S. Vigotski (1979) ***la pedagogía no debía orientarse hacia el ayer sino hacia el mañana del desarrollo psíquico***. Para él, aprendizaje y desarrollo no eran equivalentes, defendía que el aprendizaje organizado propiciaría el desarrollo mental y pondría en marcha una serie de procesos evolutivos. La enseñanza correctamente organizada conduciría tras de sí al desarrollo mental. Apoyándose en lo anterior, V. Davidov (1988) enfatizó que ella es “el aspecto internamente necesario y universal en el proceso de desarrollo.” (V. Davidov, 1988: 55).

Estas ideas de L. S. Vigotski (1979) difieren, en lo esencial de las de otros autores entre los que se encuentra J. Piaget (1952). Mientras que este último afirmó que el desarrollo intelectual tenía lugar espontáneamente y la enseñanza productiva sólo era posible, y en la medida, del nivel de desarrollo alcanzado; L. S. Vigotski (1979) aseveró que ***la enseñanza se adelanta y arrastra el desarrollo***.

Por esto, si se tiene el propósito de favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje, se debe diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje en este sentido y no esperar a que las mismas aparezcan de una manera espontánea en los estudiantes.

Desarrollar en los estudiantes estrategias de aprendizaje tiene como propósito que ellos puedan convertirse en aprendices independientes y puedan adquirir de esta forma, los conocimientos. La forma en que se puede lograr en los estudiantes el desarrollo de estrategias de aprendizaje es algo de sumo interés para la presente investigación. Se asume que ocurre de manera progresiva, es decir que no se aprenden inmediatamente sino que se requiere cierto período de tiempo.

Los estudiantes, a medida que se apropian de los contenidos y en su interacción con los demás, van desarrollando sus propias estrategias. Sin embargo, aunque los profesores dominan indicadores para determinar los conocimientos, no siempre poseen el conjunto de procedimientos necesarios para favorecer el desarrollo de estas estrategias en los estudiantes, cuestión que resalta también J. Betancourt (1997). No obstante, el profesor

cuando explica sus objetivos, decide las actividades a realizar, clarifica qué, cómo y con qué finalidad va a evaluar y brinda ayuda a los estudiantes, de forma implícita, favorece el desarrollo de determinadas estrategias de aprendizaje (A. Martínez, 2000). A juicio de la autora también el contenido, la situación particular a la que se enfrenta el estudiante y sus características individuales pueden influir en las estrategias que se emplean.

Antonijevic y Chadwick (1982) plantean que se pueden desarrollar estrategias de aprendizaje por medio de la enseñanza directa, por el reforzamiento del éxito en estas actividades y por la vía del modelamiento. F. Díaz Barriga y G. Hernández (1998) refieren algunos *métodos o técnicas* para el entrenamiento en estrategias de aprendizaje entre los que se encuentran: la ejercitación, el modelado, la instrucción directa o explícita, el análisis y discusión metacognitiva y la autointerrogación metacognitiva.

C. Monereo (2001) defiende que las fases en la utilización de una estrategia de aprendizaje debe ser: presentación de la estrategia, práctica guiada (donde el estudiante practica la estrategia bajo la guía del profesor) y práctica autónoma (donde se debe esperar que el estudiante demuestre poco a poco un dominio cada vez más independiente de la estrategia aprendida). Esta determinación responde al criterio de que enseñar una estrategia implica ceder o transferir progresivamente su control, ejercido en un primer momento por el profesor, al estudiante, para que se apropie de ella y empiece a utilizarla de manera independiente.

Los métodos para enseñar las estrategias estarían en función de las fases mencionadas (C. Monereo, 2001) (C. Monereo, J. I. Pozo y M. Castelló, 2001). Por ejemplo, en la primera fase se pueden emplear: el modelado, el análisis y la discusión metacognitiva, el perspectivismo estratégico (observar la conducta de resolución de un problema complejo por parte de un compañero y tratar de identificar cuáles fueron sus planes para enfrentar la tarea, qué dificultades encontró, qué pensó para resolverlas y de qué manera valoró su actuación al concluir. Posteriormente el observado confirma o rechaza las inferencias de su compañero exponiendo sus razones) y la instrucción directa. Durante la práctica guiada se recomienda emplear la interrogación y la auto interrogación metacognitiva, el debate sobre el proceso de pensamiento, la enseñanza cooperativa, el análisis para la toma de decisiones. En la tercera fase, la elaboración de auto informes, la revisión de la estrategia de resolución y la evaluación por carpetas o portafolios.

Algunos de estos métodos se asumen en la presente investigación pero serán referidos como procedimientos ya que se considera que un método de enseñanza aprendizaje “constituye el sistema de acciones que regulan la actividad del profesor y los estudiantes, en función del logro de los objetivos, atendiendo a los intereses y motivaciones de éstos últimos y a sus características particulares.” (J. Zilberstein, 2003c: 74), mientras que un procedimiento es “un detalle del método, es decir, es una operación particular práctica o intelectual de la actividad del profesor o de los alumnos (...) complementa la forma de asimilación de los conocimientos que presupone determinado método.” (G. Labarrere y G. Valdivia, 1988: 106). Por lo que la autora de esta Tesis considera más adecuado referirse a los métodos enunciados como procedimientos y no como métodos de la enseñanza de las estrategias.

El Enfoque Histórico Cultural reconoce también el carácter integral del psiquismo humano, defiende que en toda función o proceso psíquico se manifiesta la unidad o integración entre lo cognitivo, lo afectivo y lo regulador.

Sin embargo, en la literatura las estrategias de aprendizaje usualmente son clasificadas por *tipos* y no se considera su carácter integral. Existen clasificaciones *en función del grado de generalidad* que tienen: para J. Nisbett y Schucksmith (1987) están las macroestrategias (aquellas vinculadas a los procesos ejecutivos estrechamente relacionadas con el conocimiento metacognitivo) y las microestrategias (las relacionadas con los procesos ejecutivos como por ejemplo, establecer objetivos, relacionar la tarea con trabajos anteriores, decidir qué habilidades físicas o mentales son necesarias). C. Monereo (1990) también las clasifica de esta manera, pero para él las *macroestrategias* incluyen estrategias de organización, de regulación y afectivo motivacionales mientras que las *microestrategias* incluyen las estrategias de repetición y de elaboración.

J. I. Pozo (1998) refiere la existencia de estrategias de *adquisición de la información* (tomar notas, subrayado, consulta bibliográfica, búsqueda en diferentes fuentes de información, elaborar proyectos de investigación, etc.), de *análisis e interpretación de la información* (utilizar gráficas y esquemas, procedimientos de análisis, organización y comprensión conceptual, comunicación de lo aprendido, etc.), y de *planificación, supervisión y control* de los aprendizajes (procesos metacognitivos).

Otras clasificaciones consideran el dominio del conocimiento al que se aplican (estrategias de comprensión de textos, estrategias de solución de problemas), el tipo de aprendizaje que favorecen (estrategias de memoria, estrategias para el aprendizaje significativo) o su funcionalidad (cognitivas, metacognitivas y de administración de recursos o de apoyo).

Una clasificación diferente, que pone énfasis en las *funciones* que las estrategias poseen el aprendizaje es la propuesta por C. E. Weinstein y R. Mayer (1986) quienes plantean la existencia de *estrategias cognitivas, metacognitivas y de administración de recursos*. M del C. González y J. Tourón (1994) proponen una clasificación similar (estrategias cognitivas, metacognitivas y auxiliares) la cual es aceptada y adaptada por D. Castellanos, C. García y C. Reinoso (2001).

Las **estrategias cognitivas** serían destrezas de organización interna que rigen el comportamiento del individuo con relación a su atención, memoria, pensamiento y otros procesos psíquicos. Entre ellas se cuentan las estrategias de memorización (de repetición, de esencialización, reglas mnemotécnicas), las estrategias de elaboración (que sirven para construir estructuras de sentido al interior de los materiales a aprender como el subrayado, el epigrafiado, el resumen, el esquema, los mapas conceptuales, los cuadros sinópticos) y las estrategias de transformación (son los modos de proceder de reducción de información que estructuran los procesos de selección y codificación, como son la elaboración de informes, simulación de exámenes, autpreguntas, ejercicios de aplicación).

Las **estrategias metacognitivas** tendrían que ver con los procesos conscientes del estudiante sobre qué es lo que sabe de sus propios procesos cognitivos en función de determinadas situaciones, tareas o problemas. Sus funciones básicas son la planificación,

que consiste en la anticipación de las actividades a realizar; el control, supervisión o monitoreo, que involucra verificación, rectificación y revisión de las estrategias empleadas y la evaluación, realizada antes de concluir la tarea y que se asienta en valorar la eficacia o éxito de la estrategia y su posible aplicación a otras situaciones (A. Brown y otros, 1983).

A. Labarrere (1994) destaca que el mecanismo principal de la metacognición es la reflexión que el sujeto efectúa sobre la actividad que realiza o puede realizar, lo cual ha investigado durante la solución problemas matemáticos y tareas intelectuales en escolares. Según E. Ortiz (2001) la metacognición es, por esencia, un resultado del enfoque personológico al incluir en su propia definición la autorregulación de la persona y la regulación ejercida por otros en el propio acto de aprender. Este autor defiende que la metacognición es una habilidad que contribuye al protagonismo del estudiante en el aula, de lo que deriva la posibilidad de aplicar diferentes estrategias metacognitivas útiles para la adquisición, empleo y control del conocimiento.

Para A. L. Brown; J. C. Campione y J. Day (1981) las estrategias metacognitivas suponen que los estudiantes sean conscientes de sus motivos e intenciones, de sus capacidades cognoscitivas y de las demandas de las tareas docentes y a su vez, capaces de controlar sus recursos y regular su actuación posterior. Se ha mostrado que estas estrategias pueden facilitar el aprendizaje independiente ya que implican la participación activa de los estudiantes y lo orientan hacia el empleo futuro de la información ya que tienen grandes posibilidades de generalización de un campo a otro (J. Betancourt, 1997).

Las **estrategias de administración de recursos** se relacionan con la administración de recursos *internos* (correspondientes a la atención del esfuerzo y tiempo de aprendizaje) y de recursos *externos* (administración óptima del entorno de aprendizaje personal y material). M del C. González y J. Tourón (1994) le llaman estrategias de manejo de recursos y en las mismas incluyen el auto-control emocional, el manejo del tiempo en cuanto a su organización y dosificación o repartición, el adecuado control de la búsqueda de ayuda externa (en compañeros, padres, maestros, tutores, etc.), la creación y estructuración de ambientes propicios para estudiar y aprender de acuerdo a las condiciones y las características individuales de los sujetos.

B. Gargallo y A. Ferreras (2000) incluyen dentro de este tipo de estrategias a las *estrategias, afectivo- emotivas y de automanejo*, que integran procesos motivacionales, actitudes adecuadas, autoconcepto-autoestima, sentimiento de competencia, relajación, control de la ansiedad, reducción del estrés, etc. y las *estrategias de control del contexto*, que se refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas, control del espacio, del tiempo, del material, etc.

D. Castellanos, C. García y C. Reinoso refiriéndose a las estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo asumen que “aunque es importante desarrollar un amplio “repertorio” que cuente con los diversos tipos de estrategias mencionados, las metacognitivas tienen una función esencial, pues de ellas depende la forma en que se utilicen y se controlen las restantes. Sin embargo, *un aprendizaje desarrollador requiere de la implementación equilibrada de los tres tipos de estrategias.*” (D. Castellanos, C. García y C. Reinoso, 2001: 24).

Sin embargo, si los procesos psíquicos tienen un carácter integral, lo cognitivo está estrechamente vinculado a lo afectivo y lo regulador, es decir, forman una unidad, por tanto lo afectivo no es un apoyo o un auxilio para lo cognitivo sino que se le integra armónicamente.

De tal manera, la autora de esta tesis entiende que es más oportuno afirmar que *toda estrategia de aprendizaje* posee varias dimensiones: una cognitiva, una afectivo motivacional social y otra regulativa, interrelacionadas entre sí y no que existen diferentes tipos de estrategias. Las distintas clasificaciones de estrategias de aprendizaje enfatizan en alguna de estas dimensiones cuando sería más oportuno considerar la integridad de estos aspectos en la utilización de cada estrategia. Por ello se defiende que las estrategias no son cognitivas en sí mismas o de apoyo, o auxiliares. Evidentemente es posible que en un sujeto, determinada estrategia manifieste de modo más evidente alguna de las dimensiones y que otra parezca no estar presente pero es indudable que todas ellas se manifiestan en mayor o menor grado.

Las tipologías anteriormente descritas no consideran el carácter integral del psiquismo humano ni tan siquiera en su nomenclatura. Por ejemplo, el tipo: estrategias metacognitivas, descrito con anterioridad, enfatiza en el conocimiento y control de lo cognitivo, sin embargo, los sujetos durante su aprendizaje, también son capaces también de conocer y controlar otros procesos psíquicos como los afectivos.

La estrategia de elaborar informes, por ejemplo, está considerada dentro de las estrategias cognitivas, sin embargo, para su adecuada utilización el sujeto no sólo se vale de los conocimientos sobre el tema que estudia o sobre los procesos cognitivos que se ponen de manifiesto. En ella se evidencia la motivación que posee; su empleo puede despertar nuevas emociones, necesidades y durante su utilización, el sujeto va controlando los resultados alcanzados.

Durante la enseñanza de las estrategias de aprendizaje es de gran valor considerar estas dimensiones en estrecha unión, dándole a cada una el peso necesario.

La autora de esta Tesis, a partir de las afirmaciones anteriores, de la valoración de diferentes definiciones de estrategias de aprendizaje y del análisis realizado sobre las características que debe tener la definición de un concepto (A. Guétmanova, M. Panov y V. Petrov, 1991), afirma que ***estrategias de aprendizaje son procedimientos conscientes, que se seleccionan, regulan y evalúan por el estudiante en función de un objetivo y de un contexto específico de aprendizaje.***

Las estrategias de aprendizaje además **se pueden evaluar**, ya sea por los propios sujetos (poseen un carácter consciente) o por otros. En este proceso pueden intervenir profesores y estudiantes.

Evaluar es, en sentido general, estimar, juzgar, apreciar, determinar el valor de algo, emitir un juicio de valor. Ello permite adoptar una guía para actuar o proyectar, o también modificar o no la manera en que se realiza algo (J. Zilberstein, 2003^a). La evaluación cumple funciones instructivas, educativas, de diagnóstico, de desarrollo y de control. También está relacionada con la medición (aporta datos cuantitativos o cualitativos) “es el

proceso para comprobar y valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos y la dirección didáctica de la enseñanza y el aprendizaje, en sus momentos de orientación y ejecución.” (J. Zilberstein, 2003: 42).

La autora de esta Tesis apoyándose en C. Monereo y E. Miquel (2000) propone para esta investigación que, cuando se pretenden evaluar en el transcurso del proceso de enseñanza aprendizaje las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, la evaluación debe producirse en tres momentos fundamentales: en el diagnóstico inicial, a lo largo de todo el proceso y en la evaluación final.

- El *diagnóstico inicial* debe informar del nivel de conocimiento estratégico que tienen los alumnos, de cómo aprenden los diferentes contenidos que se les presentan, si necesitan ayuda o no y cuáles son más apropiadas para cada uno de ellos.
- A lo largo de *todo el proceso de enseñanza aprendizaje* se debe revisar la caracterización inicial para ver si es adecuada; revisar el grado de profundización que van alcanzando los diferentes aprendizajes, es decir, si se va construyendo un conocimiento alrededor de las estrategias de aprendizaje suficientemente amplio que permita ponerlas en funcionamiento, así como buscar información de cómo los alumnos utilizan las diferentes ayudas ofrecidas: si de forma poco reflexiva o si realizan un uso regulado reflexionando sobre en qué momentos le pueden ser útiles o no. De esta forma se irá logrando que los estudiantes se autovaloren adecuadamente, que sean conscientes de cómo van avanzando y que ajusten su actuación según las carencias que presenten.
- La *evaluación final* debe informar del alcance o no de los objetivos didácticos programados al iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje y de si los diferentes ajustes que se han realizado han resultado adecuados.

Existen diferentes instrumentos para la evaluación de las estrategias de aprendizaje. C. Vizcarro, C. Liébana, A. Hernández, E. Juárez y F. Izquierdo (2002) realizan una distinción entre los *métodos de autoinforme* y *métodos de observación*.

En la evaluación de estrategias de aprendizaje lo más frecuentemente utilizado ha sido el autoinforme debido a consideraciones de tipo práctico ya que es un método rápido y poco costoso, sobre todo cuando la cantidad de sujetos es alta. El mismo ha asumido la forma de: inventarios, cuestionarios y escalas (Vizcarro, C; Liébana, C; Hernández, A; Juárez, E; Izquierdo, F; 2002). Con ellos se obtiene una información del sujeto sobre sí mismo basándose en su auto observación. Generalmente consisten en un listado de actividades o características del trabajo sobre los que el estudiante debe informar si los utiliza o no en sus tareas habituales de aprendizaje.

Los autoinformes “normalmente ofrecen garantías de una cierta fiabilidad, pero en general puede verse afectada su validez, que se resiente al no existir condiciones reales sobre las que tomar decisiones estratégicas (...) Además, parece medir más la imagen que de sí mismo tiene el estudiante como aprendiz, que el conocimiento y uso competente de estrategias efectivas.” (C. Monereo y E. Miquel, 2000: 124 – 125). Sin embargo, pueden ser una herramienta provechosa para iniciar la reflexión del estudiante sobre su trabajo.

Otra modalidad que asumen los autoinformes son las entrevistas, los protocolos de pensamiento en voz alta, el recuerdo estimulado con grabaciones y otros.

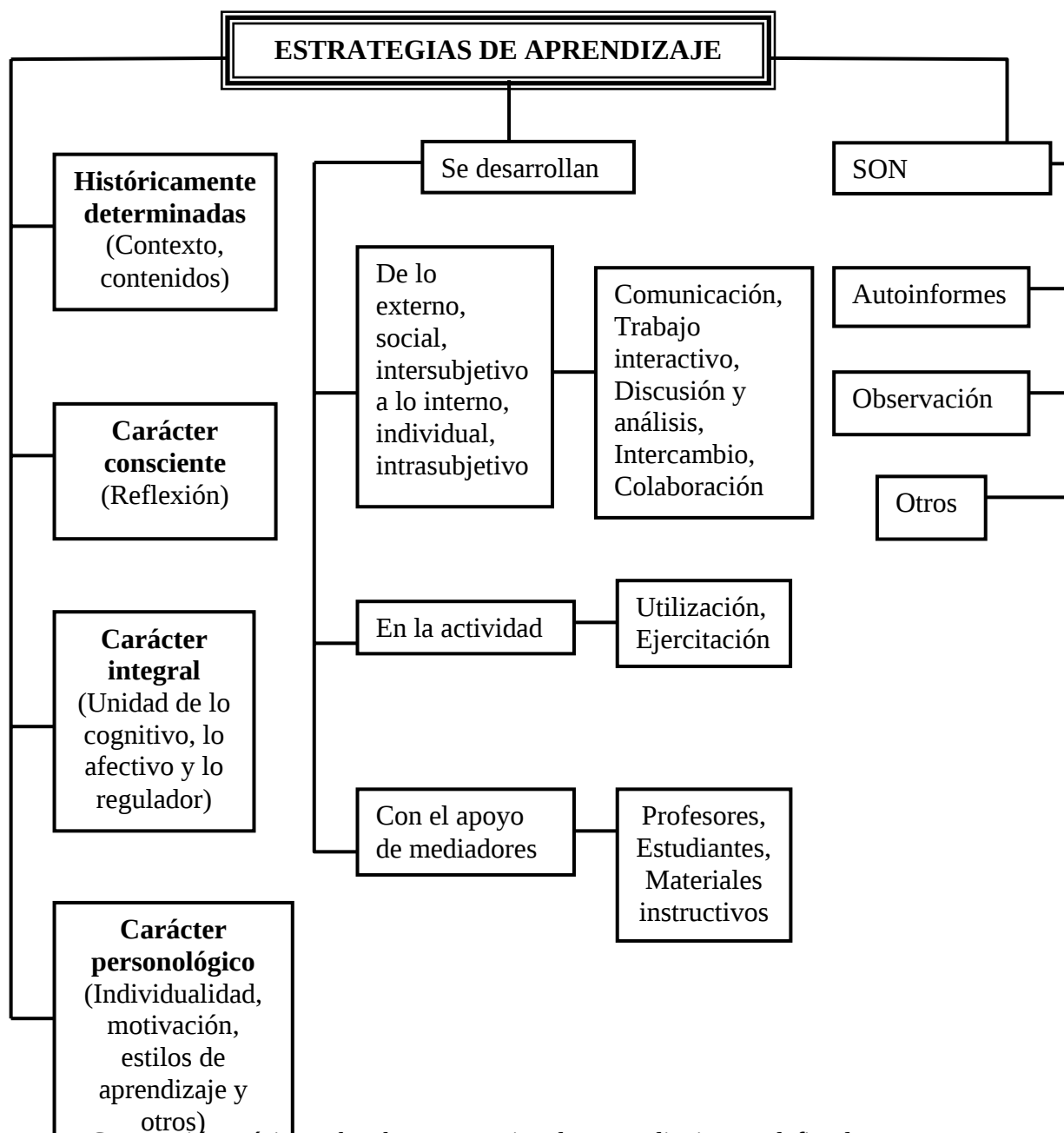


Figura 1.1 Concepción teórica sobre las estrategias de aprendizaje que defiende esta

investigación.

Los métodos de observación se utilizan para registrar los aspectos observables de la conducta estratégica, productos o huellas de la misma. Aquí “...se trata de inferir el conocimiento y/o uso de una estrategia determinada a partir de producciones que se realizan en una situación controlada. La fuente de error de estos procedimientos, por lo tanto, puede estar en esta inferencia, aunque con ellos se evitan los sesgos característicos del autoinforme.” (C. Vizcarro, C. Liébana, A. Hernández, E. Juárez y F. Izquierdo, 2002: 284).

Es por ello que esta autora entiende que para la evaluación de las estrategias de aprendizaje se deben utilizar de manera complementaria ambos métodos (autoinformes y observación). Es decir, que se debe seguir la estrategia de integración de métodos, la llamada triangulación metodológica (M. A Gallart, 1993) entre los instrumentos que aportan información cuantitativa y aquellos que aportan una información más cualitativa con el fin de validar la información obtenida en cada uno y enriquecer la construcción teórica realizada a partir de ellos.

La figura 1.1 muestra una representación esquemática sobre la concepción teórica de las estrategias de aprendizaje que se defiende en esta investigación.

Algunas potencialidades de las TIC para promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Según A. Rojas y R. Corral (2001) favorecer la dinámica del aprendizaje a partir de la utilización de técnicas y medios eficientes es uno de los objetivos de la **Tecnología Educativa**. Aunque a la misma se le criticó en la década de los 80’ del pasado siglo, la absolutización de los medios como única manera de enseñar, “hoy en muchos países esta tendencia ha evolucionado favorablemente hacia la comprensión de que la tecnología sirva de apoyo al trabajo del hombre y sea una vía para potenciar a las alumnas y alumnos, sin que pueda ser sustituido el papel decisivo de los docentes en este empeño.” (J. Zilberstein, 2002: 25).

La tecnología educativa contemporánea “considera no sólo los medios de enseñanza, de forma aislada sino su lugar y función en el sistema, junto con el resto de los componentes del proceso de enseñanza (...) su objetivo es el de garantizar la práctica educativa en su dimensión global y favorecer la dinámica del aprendizaje.” (A. Rojas y R. Corral, 1999: 28)

En la actualidad adquiere especial relevancia el desarrollo de los medios de enseñanza con el surgimiento de formas de enseñanza distintas a la presencial como por ejemplo, la educación a distancia, la abierta, la auto educación, la educación permanente, entre otras. En este sentido se ha demostrado (A. Martínez - Aparicio y M. Navarro, 2001) que las experiencias de educación a distancia basadas en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones tienen mayor efectividad en procesos de enseñanza aprendizaje para graduados universitarios.

Las TIC, usadas como recurso didáctico del profesor e instrumento para el aprendizaje del alumno, potencian la labor del primero como usuario de medios para enseñar, mostrar y de

esta forma facilitar y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y a la vez pueden contribuir a que el estudiante se convierta en un ente activo de las mismas, utilizándolas para conocer, analizar y valorar la realidad. En este sentido pueden llegar a ser no sólo medios de información sino medios para la expresión y creación personal (J. de Pablos Pons, 1992).

La introducción de las TIC en la enseñanza puede favorecer la interacción dirigida de los estudiantes con los nuevos contenidos estimulando así su papel protagónico, el desarrollo de sus propias estrategias de aprendizaje, el recibir ayudas, el hacer búsquedas de información, el interactuar con representaciones de procesos en movimiento, lo que en otras condiciones sería muy difícil o imposible de lograr (J. Zilberstein, 2002).

Por supuesto, teniendo siempre en cuenta que “los sistemas informáticos pueden manejar símbolos a la perfección, pero el aprendizaje consiste en adjudicar significados y dotar de sentido. La tecnología no puede suplir al maestro y la enseñanza, que es un proceso esencialmente espiritual del hombre.” (J. Chávez, 1999: 3).

Es evidente que educar para las TIC lleva implícito educar *con* TIC. En nuestro contexto ellas han sido consideradas como “el resultado de las posibilidades creadas por la humanidad en torno a la digitalización de datos, productos, servicios y procesos, y de su transportación a través de diferentes medios, a grandes distancias y en pequeños intervalos de tiempo, de forma confiable, y con relación costo-beneficio nunca antes alcanzadas por el hombre.” (E. Castañeda, 2002: 3).

Sin considerarlas como la panacea para la solución de los problemas en la educación se puede tener en cuenta que su uso permite activar procesos psíquicos como la atención y la motivación; satisfacen una de las necesidades fundamentales del hombre: la de comunicación. En este sentido, aseguran la interactividad en el aprendizaje a partir del uso de diferentes aplicaciones informáticas que facilitan el diálogo personalizado y el trabajo en redes. Sin embargo, es importante considerar que aunque con ellas se privilegia la función informativa de la comunicación, las funciones afectiva y regulativa quedan relegadas a un segundo plano; el aspecto perceptivo: establecimiento de códigos comunes, sentimientos compartidos, pertenencia grupal, no queda claro cómo se logran. Al no permitir siempre el contacto físico, no se cuenta con la información que brinda el canal no verbal (gestos, posturas, movimientos, tono de la voz, acentos, ritmos, silencios, pausas, timbres, manera de disponer los espacios entre los implicados en el acto comunicativo) que, en ocasiones, aporta más información que el propio contenido del mensaje; sin contar además con que no se cuenta con suficiente certidumbre sobre la identidad real del otro en el acto comunicativo.

J. de Pablos (1992) enunció diversas formas en que se pueden integrar las TIC a la educación, a saber: como recurso didáctico, como instrumento para el aprendizaje, como contenido curricular, como recurso de la organización escolar y como instrumento al servicio de la evaluación.

En la presente investigación las TIC interesarán como recurso didáctico e instrumento para el aprendizaje pues se considera tanto al estudiante como al profesor como usuarios activos

de las mismas, empleándolas en beneficio del aprendizaje. Se tendrá en cuenta que la tarea de los pedagogos no es sólo incorporar orgánicamente los medios electrónicos de enseñanza a la educación, sino también optimizar este proceso de modo tal que brinden beneficio al desarrollo de la personalidad de los estudiantes. El profesor puede transferir a la máquina muchas tareas, pero ésta no lo sustituye ya que él cumple funciones regulativas y afectivas en la comunicación pedagógica imposibles de reemplazar.

Sería valioso a la hora de utilizar este tipo de medios tener en cuenta: el grado de experimentación a que se hayan sometido en otros contextos; las características del contexto específico en el que se van a introducir; su adecuación a las características psicosociales de las personas implicadas en el acto didáctico; el costo de tiempo y esfuerzo empleado por el profesor para su manejo; considerar que no son los únicos, así como evaluar la naturaleza epistemológica del contenido curricular, de manera que dicho contenido será más o menos factible de ser transmitido por uno u otro medio.

Las TIC, asumidas desde una perspectiva sociocultural, deben ser valoradas como *objetos o instrumentos culturales* en tanto ellos son productos del desarrollo cultural de la sociedad y a su vez herramientas propiciadoras de procesos mentales superiores en los individuos. Aunque L. S. Vigotski (1979) prestó especial atención a los mediadores semióticos, la fuente de la mediación es muy diversa.

J. de Pablos analizando el concepto de mediación en la época actual plantea que “es ampliable a un variado abanico de instrumentos contemporáneos de *culturización*, que van desde las diferentes manifestaciones audiovisuales hasta las últimas propuestas informáticas y multimedia. Se trata en todos los casos de posibles mediadores entre la cultura y los procesos de internalización individuales (...) Medios como la televisión, el ordenador, las redes telemáticas, etc., más allá de artefactos se constituyen en lenguajes que abren continuamente las posibilidades de intermediación entre la sociedad y el individuo.” (J. de Pablos, 1996: 8).

Como se afirmó con anterioridad en este capítulo, la comunicación posee gran valor para desarrollo de estrategias de aprendizaje en tanto el desarrollo humano va de lo inter subjetivo a lo intra subjetivo. En este sentido, las TIC como mediadoras dentro del proceso de aprendizaje suponen grandes potencialidades para apoyar lo anterior por la posibilidad de disponer de recursos altamente orientados a la interacción y el intercambio de ideas y materiales entre profesor y estudiantes y entre estudiantes entre sí.

Las TIC, empleadas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, pueden favorecer la atención individualizada de los estudiantes por parte del profesor en función del desarrollo alcanzado por cada uno y por ende la posibilidad de brindarle las ayudas necesarias, no sólo desde la interacción profesor – estudiante y estudiante – estudiante, sino desde propio intercambio con el contenido, el cual también ha sido socialmente creado.

Se había planteado además que, según la teoría vigotskiana, es muy importante organizar el aprendizaje para que este pueda convertirse en desarrollo mental. Mediante las TIC el profesor puede crear entornos donde se propicie lo anterior. En esta organización virtual del contenido pueden incluirse ayudas también digitalizadas para el logro de las estrategias de

aprendizaje en los estudiantes. Esto adquiere relevancia sobretodo para el proceso de enseñanza aprendizaje no presencial donde el estudiante debe aprender fundamentalmente de manera independiente.

CAPÍTULO 2. EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL CURSO CONTINUIDAD DE ESTUDIOS

Este capítulo, en su primer epígrafe, ofrece una panorámica sobre la concepción metodológica del proceso de investigación. En él se precisan la muestra elegida, los métodos utilizados, los aspectos evaluados, el procedimiento y el modo en que se procesó la información.

En el segundo epígrafe se presentan y analizan los resultados obtenidos en la aplicación de cada método. Se detallan las particularidades del tratamiento dado en el Curso Continuidad de Estudios al desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Licenciatura en Psicología, en la Provincia Habana y para la asignatura Cognición y Comportamiento I, así como la evaluación de las estrategias de aprendizaje a ellos realizada. Como resultado se comprobó el estado del objeto y se determinaron las estrategias de aprendizaje que deben propiciarse en los estudiantes.

2.1 Metodología de la investigación.

Como se refirió en la Introducción de esta Tesis, la investigación se apoyó en el enfoque dialéctico materialista. Sus momentos fundamentales fueron:

- **Estudio de antecedentes y tendencias (2001 – 2003):** En un primer momento se realizó el análisis histórico del objeto (el proceso de enseñanza aprendizaje de la modalidad de Curso Continuidad de Estudios) y campo de investigación (las estrategias de aprendizaje). Ello permitió la elaboración del marco teórico que se recoge en el Capítulo 1.

- **Evaluación del desarrollo de las estrategias de aprendizaje en el Curso Continuidad de Estudios en la Provincia Habana (septiembre 2003 – mayo 2004):** Se realizó una evaluación del desarrollo de las estrategias de aprendizaje en el Curso Continuidad de Estudios en la Provincia Habana, especialmente en la Licenciatura en Psicología y para la asignatura Cognición y Comportamiento I. Para esto se aplicaron un conjunto de métodos e instrumentos previamente diseñados a través de los que se recopilaban datos y evidencias que permitieron constatar el estado actual del objeto de investigación y determinar las estrategias que debían desarrollarse durante la asignatura. Estos resultados se recogen en el epígrafe 2.2 de este Capítulo.

- **Construcción de la propuesta (2002 – 2004):** Se trabajó en el planteamiento de una alternativa de solución al problema de investigación, consistente en una propuesta didáctica que puede contribuir a desarrollar estrategias de aprendizaje durante la asignatura Cognición y Comportamiento I en el curso Curso Continuidad de Estudios de la Universalización de la Educación Superior Cubana, con el apoyo de las TIC. La misma incluye un grupo de exigencias didácticas para este tipo de curso, un conjunto de procedimientos didácticos para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y una guía de estudio en formato electrónico para esta asignatura donde quedan instrumentadas las exigencias y los procedimientos. La propuesta se recoge en el Capítulo 3 de la Tesis.

- **Instrumentación en formato electrónico de la Guía de Estudio para la asignatura**

Cognición y Comportamiento I (enero a julio de 2004): En este momento de la investigación se trabajó primeramente en el análisis metodológico de la guía de estudio en papel lo cual derivó en la reelaboración de los objetivos de la asignatura y de sus diferentes temas con vistas a lograr una mejor comprensión de los mismos por parte de los estudiantes, en la propuesta de otras tareas didácticas en las que se conjugara con mayor adecuación los diferentes niveles de asimilación de los contenidos, en la inclusión de ayudas dirigidas a la utilización de estrategias de aprendizaje, glosario de términos, materiales bibliográficos complementarios y otros aspectos.

Se eligió el Modelo Pedagógico Tecnológico de la Universidad para la Autoeducación Cujae (UAC) (J. Zilberstein, 2003b) para la instrumentación de la Guía de Estudio en Formato electrónico; se realizaron algunas adecuaciones a este modelo y se digitalizaron los contenidos, observando las exigencias didácticas enunciadas para el Curso Continuidad de Estudios así como la utilización de los procedimientos propuestos para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje.

- Validación (mayo - agosto de 2004): En esta etapa se realizaron dos consultas a expertos con el propósito de obtener su valoración sobre las exigencias didácticas y la Guía de Estudio en Formato Electrónico. Los resultados obtenidos permitieron su reajuste así como la corroboración de su validez tal como se expone en el último epígrafe del Capítulo 3.

La investigación puede caracterizarse como **explicativa – descriptiva**, en tanto pretende revelar, mediante métodos teóricos, por qué y en qué condiciones la propuesta didáctica puede favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Con el apoyo además de métodos empíricos, detalla las características del tratamiento dado a las estrategias de aprendizaje en el Curso Continuidad de Estudios y el estado de su desarrollo en estudiantes de la Licenciatura en Psicología.

El trabajo se desarrolló en la Provincia de la Habana la cual tiene 19 municipios. En cada uno de ellos existe una Sede Universitaria Municipal (SUM) donde se imparten carreras de corte sociohumanista. Estas sedes reciben orientación metodológica de la Universidad Agraria de la Habana como “Universidad madre” (MES, 2001b: S/P). Se consideró como **población** del presente trabajo a los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicología del curso escolar 2003 – 2004 de las Sedes Universitarias Municipales de la Provincia Habana (286), los profesores de esta carrera (56), los directores (19) y profesores fijos (57).

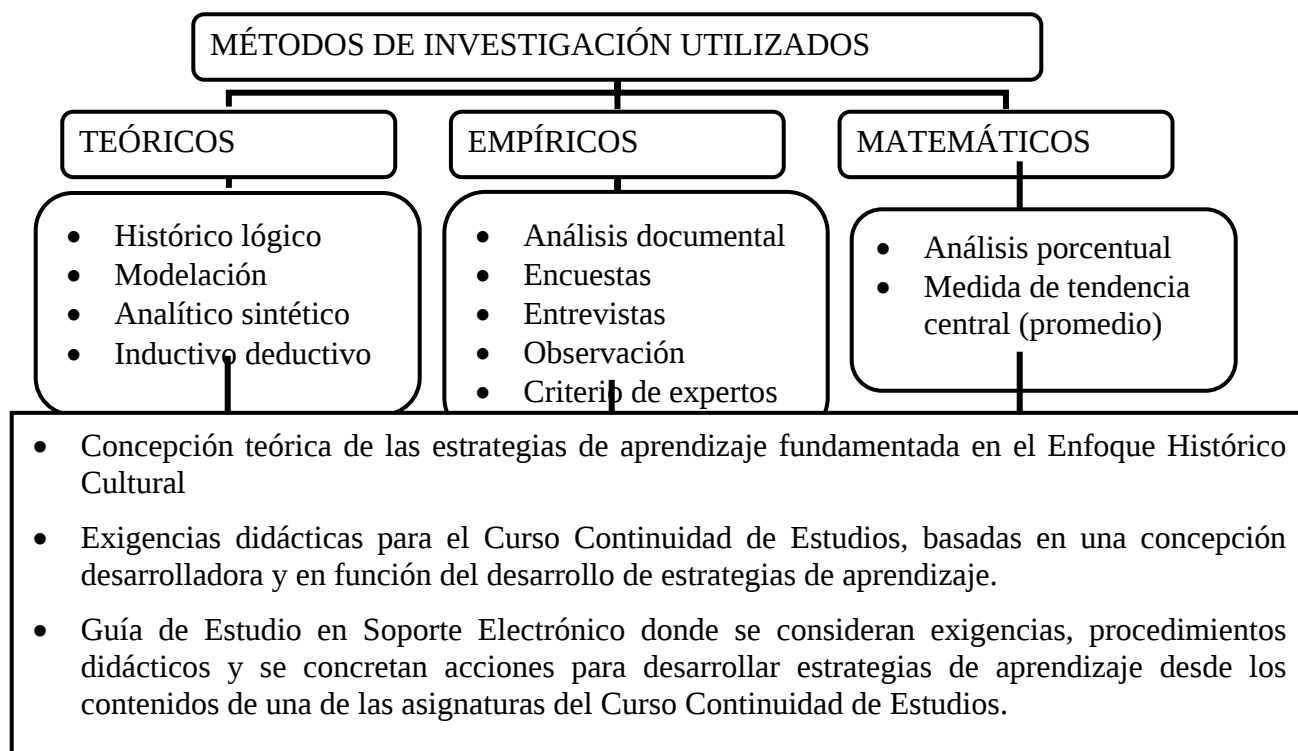
Se buscó información en toda la provincia para lo cual se eligió como **muestra**, de las 19 SUM de la Provincia Habana: el 20 % de los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicología, el 50 % los profesores de esta carrera, el 100 % de los directores y el 20 % de los profesores fijos.

En el caso del municipio San José de las Lajas se hizo un estudio de profundización en tanto es el municipio donde se encuentra la *Universidad madre*. Por ello de este municipio se tomó el 100 % de los estudiantes y de los profesores de esta carrera. En resumen, la muestra estuvo compuesta por 72 estudiantes, 31 profesores, 19 directores y 14 profesores fijos. El criterio de selección en el caso de los estudiantes y profesores fue aleatorio

mientras que en el caso de los directores y profesores fijos fue intencional. Los datos de la muestra pueden ser observados en el Anexo1.

En el estudio se utilizaron diferentes métodos: **empíricos, teóricos y matemáticos** (figura 2.1). Los resultados fundamentales obtenidos a través de los **métodos teóricos** se muestran en el primer capítulo aunque ellos fueron útiles durante todo el proceso de la investigación. Los **métodos empíricos** posibilitaron obtener y elaborar los datos para realizar la evaluación de las estrategias de aprendizaje.

Se realizó el **análisis documental** del Modelo del Profesional (Universidad de la Habana, 2002) (Anexo 2), los objetivos del Programa de la Disciplina (M. Manzano y otros; 2001^a), los objetivos del Programa de la Asignatura (M. Manzano y otros, 2001) (Anexo 3), los objetivos de los temas de la Guía de Estudio y los Ejercicios propuestos para cada tema en la Guía de Estudio (M. Manzano, 2001). Se escogieron estos documentos atendiendo a que a partir del Modelo del Profesional, se derivan los objetivos de cada uno de los temas que los estudiantes reciben durante la asignatura Cognición y Comportamiento I de la Licenciatura en Psicología. Aunque en dichos documentos no se hace referencia explícita a las estrategias de aprendizaje, a partir de las habilidades que en ellos se expresan, se infirieron las estrategias que se deben desarrollar.



También se analizaron las videoconferencias elaboradas para esta asignatura a partir de la relación que guardan con el Programa de la asignatura y la Guía de Estudio. Esta valoración se realizó a partir de los indicadores referidos en la Tabla 2.1.

Se utilizó la **encuesta**, como una de las modalidades de auto informe, para la evaluación de las estrategias de aprendizaje. En este sentido se utilizó una *escala valorativa* para determinar cuáles eran las estrategias más utilizadas por los estudiantes (Anexo 4) y un

cuestionario con escala valorativa y preguntas abiertas para constatar cuáles estrategias eran las más orientadas por los profesores (Anexo 5). Ambos se diseñaron a partir del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI), instrumento construido por Weinstein, Schulte y Palmer (1987) y de las Escalas de Estrategias de Procesamiento de Información (EEPI, en su inicios conocidas por ACRA) elaboradas por J. M. Román y S. Gallego (1993).

En la calificación de las encuestas se siguió el criterio cualitativo, destacando la frecuencia de respuesta que se obtiene en cada ítem. La interpretación de los resultados se hizo de forma cualitativa y en función del referente teórico aceptado por la autora en el Capítulo uno, de que las estrategias tienen una dimensión cognitiva, una afectivo motivacional social y otra regulativa, no obstante, en cada una de las estrategias alguna de las dimensiones puede evidenciarse mejor.

Se empleó además un *cuestionario de preguntas abiertas en forma de completamiento de frases* para valorar la calidad con que los estudiantes emplean aquellas estrategias que refirieron utilizar con mayor frecuencia en la escala valorativa aplicada (Anexo 6). En el se les pidió describir con al menos tres aspectos, ocho de estas estrategias. Se realizó el análisis de contenido de lo referido por cada estudiante considerando para cada estrategia la integración de sus tres dimensiones. A través de este instrumento se identificaron las principales insuficiencias en el modo de utilización de las estrategias.

Como la sola utilización de encuestas no garantiza una caracterización completa del comportamiento estratégico en tanto la información que se obtiene es fundamentalmente subjetiva, se complementó con otros métodos que permitieran una apreciación más objetiva. Se realizaron entonces, **entrevistas y observaciones a clases**.

El método de **entrevista** incluyó entrevistas individuales (Anexo 7) al 100 % de los profesores de la Licenciatura en Psicología de la SUM de San José de las Lajas y una entrevista grupal en la que participaron los directores y profesores fijos de los 19 municipios de esta Provincia (Anexo 8). Su objetivo fue recoger opiniones sobre la forma en que se orienta en el Curso Continuidad de Estudios la utilización de estrategias de aprendizaje a los estudiantes así como las características de la conducta estratégica de los mismos a partir de la observación que han hecho los profesores de este comportamiento. Se indagó también sobre las características de la clase encuentro en las SUM, el uso de las TIC en el nuevo modelo y las experiencias y vivencias acumuladas.

El método de la **observación** se utilizó para registrar las actividades de profesores y estudiantes durante el desarrollo de las clases encuentro. Se observó el 75 % de las asignaturas que se desarrollaron durante el segundo semestre del curso 2003 – 2004 en la carrera de Psicología del Curso Continuidad de Estudios en la SUM de San José de las Lajas. El registro de observación utilizado se muestra en el Anexo 9. El análisis de las observaciones realizadas se realizó al final de cada clase encuentro, tomando como indicadores de evaluación los referidos en el Anexo 10.

De esta forma se pudo constatar cuáles eran las estrategias de aprendizaje que utilizan y orientan los primeros y que emplean los segundos durante este proceso. Este método se usó

también con el propósito de ganar en objetividad ya que con él se evitan los sesgos característicos del autoinforme en el que el sujeto brinda una valoración sobre si mismo que está mediatizada por su subjetividad.

En el análisis de los resultados obtenidos con el empleo de cada uno de los métodos anteriormente referidos, se utilizaron los procedimientos lógicos del pensamiento: análisis, síntesis, comparación, inducción y deducción. Dicho análisis se presenta en el epígrafe 2.2.

El uso conjunto de encuestas, entrevistas y observaciones encerró grandes ventajas para triangular la información y de este modo ganar objetividad en el estudio realizado. En este sentido se confrontaron los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes con las aplicadas a los profesores y se comparó además la información obtenida con la observación a clases. Por otra parte, los resultados de la entrevista grupal se relacionaron con lo obtenido con los profesores y estudiantes.

El **método de la consulta a expertos** fue útil para valorar tanto las exigencias didácticas como la Guía de Estudio en Formato Electrónico. Se aplicó el procedimiento estadístico Delphi.

En el estudio realizado se evaluaron:

1.- Las estrategias de aprendizaje en los estudiantes.

En un primer momento se indagó sobre la frecuencia con que los estudiantes utilizaban un grupo de estrategias. Se asumió que en cada una de las estrategias se mostraba de forma más evidente alguna de sus dimensiones tal como se muestra en la clave de calificación de las encuestas (Anexo 4 y 5).

Con este instrumento no se negó el criterio teórico sostenido por la autora de este trabajo de que en cada estrategia se integran sus dimensiones cognitiva, afectivo motivacional social y regulativa, no obstante, ello no quedaba explícito. Por esto se elaboró y aplicó un segundo instrumento donde se evaluaron, considerando la integración de las tres dimensiones, algunas estrategias que los estudiantes refirieron emplear en el primer instrumento aplicado. La clave de calificación de este segundo cuestionario (Anexo 6) muestra los criterios tenidos en cuenta en la evaluación de cada dimensión. La información obtenida en las encuestas se complementó con lo recogido en las entrevistas, observación a clases y encuestas a profesores.

2.- El tratamiento dado en el Curso Continuidad de Estudios a las estrategias de aprendizaje.

Los elementos del Curso Continuidad de Estudios evaluados y los criterios considerados para el análisis fueron:

Elementos	Criterios
-----------	-----------

Clases encuentros	• El profesor orienta a los estudiante la utilización de estrategias de aprendizaje • El profesor modela las estrategias en su comportamiento propiciando la reflexión sobre ellas • Correspondencia de las estrategias modeladas u orientadas con las dificultades de los estudiantes • Tipo de estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes • Tipo de estrategias orientadas por los profesores • Empleo de la videoconferencia y la guía de estudio
Programas	• Habilidades expresadas en los objetivos • Comprensión de los objetivos • Derivación de los objetivos • Niveles de asimilación del contenido • Referencia a estrategias de aprendizaje • Referencia al empleo de las TIC
Guía de estudio	• Habilidades expresadas • Comprensión de los objetivos • Derivación de los objetivos • Niveles de asimilación del contenido • Referencia a estrategias de aprendizaje • Orientaciones al trabajo independiente • Relación con las videoconferencias
Videoconferencia	• Tiempo de duración • Grado de motivación que despierta • Relación con la guía de estudio • Forma en que se expone el contenido • Método de enseñanza empleado • Orientaciones al trabajo independiente • Tipo de aprendizaje que promueve

Tabla 2.1. Elementos del Curso Continuidad de Estudios evaluados y los criterios considerados para el análisis.

2.2 Análisis de los resultados obtenidos. Valoración de las estrategias de aprendizaje.

En este epígrafe se presentan los resultados obtenidos con el empleo de cada uno de los métodos anteriormente referidos, así como su análisis y discusión.

2.2.1 Análisis de documentos.

Modelo del Profesional.

El Modelo del Profesional de la Psicología se entrega a los estudiantes de este tipo de enseñanza como parte integrante de la Guía de la Carrera (MES, 2001^a) (Anexo 2).

En el análisis de las habilidades expresadas en el Modelo se valoraron cuáles se proponen

desarrollar en los futuros egresados y la frecuencia con que se expresan en cada uno de los objetivos. Así se comprobó que se mencionan un total de 9 habilidades: seleccionar, construir y elaborar (23, 5 %), diseñar o concebir (29, 4 %), aplicar (17, 6 %), ejecutar (5, 9 %), interpretar instrumentos (5, 9 %) y evaluar (17, 6 %). Las habilidades diseñar, concebir, construir, elaborar y seleccionar son las que se expresan en mayores por cientos (Anexo 11).

Se evidencia que las habilidades a lograr en el profesional de la Psicología se encuentran en lo fundamental en los planos productivo y creativo. Esto es positivo ya que las mismas exigen el logro de un profesional con independencia cognoscitiva, que sea capaz de tomar decisiones en lo relativo a qué instrumentos aplicar para llegar a un diagnóstico, diseñar programas para la intervención psicológica, concebir investigaciones y realizarlas, entre otros aspectos. Desde aquí se vislumbra la relevancia que posee el conocimiento que el futuro profesional adquiriera, sobre su proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera, la reflexión que sea capaz de hacer sobre lo que necesita para lograr determinado objetivo, sobre sus posibilidades y necesidades, etc.

Aunque en el modelo pedagógico del Curso Continuidad de Estudios tienen relevancia las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, en el documento analizado no se contempla cómo éstas tributan a la formación del profesional. Por supuesto que la formación que se aspira lograr en los estudiantes de este tipo de curso es equivalente a la del estudiante del curso presencial, no obstante, tiene su singularidad propia y a juicio de la autora ésta no se contempla en el Modelo del Profesional confeccionado a estos efectos. Dadas las características del nuevo modelo pedagógico, en el Modelo del Profesional deberían considerarse no sólo las habilidades y conocimientos sino también las estrategias a desarrollar en los estudiantes para favorecer su independencia al aprender, con lo cual podrá enfrentar el reto de la semipresencialidad y lo hará un profesional capaz de ser sujeto activo de su auto educación.

Programa de la Disciplina.

Como se mencionó en el Capítulo uno, la Disciplina Procesos Básicos (M. Manzano y otros; 2001^a) tiene un carácter básico – específico y en ella el estudiante debe adquirir un grupo de conocimientos y habilidades necesarias a todas las del ejercicio de la profesión.

Las habilidades a desarrollar en esta Disciplina se valoraron a partir de los Objetivos del Programa (Anexo 3) lo cual permitió tener una visión global de lo que el estudiante debe lograr en el tránsito por la Disciplina. Se determinó cuáles se proponen desarrollar y la frecuencia con que se expresa cada una. Así se comprobó que se mencionan un total de 9 habilidades: aplicar, reflexionar, identificar, definir, argumentar, conocer, desarrollar capacidad de ponerse en contacto con los demás, formar y desarrollar hábitos de estudio y asumir responsabilidad con su saber profesional. Todas ellas se expresan solamente una vez (Anexo 12).

Sólo la habilidad aplicar está en correspondencia directa con las enunciadas en el modelo del profesional, el resto tributa de forma indirecta a ellas por ejemplo definir, argumentar, identificar. Se considera que las mismas no están expresadas con la misma precisión.

Se han empleado términos imprecisos en la elaboración de los objetivos por lo que no hay claridad en estos casos sobre el nivel de profundidad a lograr, por ejemplo, existen objetivos en los que se expresan términos como reflexionar, conocer, desarrollar ¿Acaso no

hay “reflexión” en el desarrollo de cualquier habilidad? ¿Hasta dónde se llega al “conocer” o “desarrollar” un contenido determinado? Labarrere y Valdivia (1991) y Zilberstein (2000) han destacado la importancia de la correcta formulación de los objetivos ya que ellos juegan un importante papel en la orientación de los estudiantes.

Evidentemente la utilización de estos términos no puede favorecer una adecuada derivación gradual de los objetivos que se persiguen lograr en la Disciplina, hacia los que se esperan lograr en la asignatura como se verá con posterioridad.

En tanto la Disciplina tiene un carácter básico específico, se enuncian en ella habilidades que se encuentran en los planos de familiarización y de reproducción del conocimiento como por ejemplo identificar, argumentar y definir; a su vez, se mencionan otras que exigen otros niveles como el productivo ya que se aspira a que el estudiante reflexione, desarrolle su capacidad de ponerse en contacto con los demás, forme y desarrolle hábitos de estudio, asuma responsabilidad con su saber profesional y aplique determinados procedimientos que exigen flexibilidad en tanto pueden implicar cambios.

A pesar de las imprecisiones mencionadas en párrafos anteriores, en esta Disciplina se evidencia el valor conferido al desarrollo en los estudiantes de sus procesos conscientes y regulativos, al logro de la independencia cognoscitiva que se propone en el Modelo de este profesional, por lo que sería oportuno que el estudiante a través del tránsito por ella consolidara sus estrategias de aprendizaje en tanto las mismas contribuyen al logro de estos objetivos. Sin embargo, en el Programa no se explicitan cuáles son las estrategias a desarrollar en los estudiantes para favorecer su independencia al aprender, ni existe referencia concreta a las estrategias de aprendizaje que el estudiante debe desarrollar; al igual que en el Modelo del Profesional éstas quedan a la espontaneidad del profesor o del estudiante.

Por otra parte, en el Programa de la Disciplina no se contemplan las particularidades que asume la misma en el modelo pedagógico del Curso Continuidad de Estudios en lo concerniente al uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Por ejemplo no queda claro qué aspectos se fomentarán a través del empleo de las videoconferencias en esta Disciplina.

Objetivos de la Asignatura.

Las habilidades a desarrollar en esta asignatura se valoraron de los objetivos generales, enunciados en la Guía de Estudio (M. Manzano, 2001).

Se constató que están expresadas un total de ocho habilidades: aplicar instrumentos, evaluar, identificar, reflexionar, desarrollar capacidad, conocer, ubicar caracterizar y producir, presentar e interpretar datos. Todas ellas, al igual que en el Programa de la Disciplina se enuncian solamente una vez por lo cual poseen igual por ciento de expresión (Anexo 13). Se mantiene aquí la habilidad aplicar enunciada tanto en el Modelo del Profesional como en la Disciplina, se retoman de la Disciplina: identificar, conocer y desarrollar capacidad; se retoman del Modelo del Profesional: evaluar e interpretar. Sin embargo se exponen otras nuevas como producir y presentar datos; caracterizar y ubicar.

Aunque las habilidades de la asignatura se derivan de forma directa o indirecta de las enunciadas en el Modelo del Profesional y Programa de la Disciplina; también aquí se emplean términos imprecisos y poco operativos en la elaboración de los objetivos como por

ejemplo conocer, desarrollar capacidad, reflexionar.

Esta formulación poco comprensible no favorece la correcta orientación del estudiante hacia lo que se espera de él en la asignatura ni hacia cuáles son las estrategias de aprendizaje que el deberá utilizar o desarrollar, lo cual es de vital importancia en un modelo pedagógico con las características que posee el de la Continuidad de Estudios.

En el Programa de la Asignatura no se aborda con claridad el tema de las estrategias, por lo que en los estudiantes se desarrollarían espontáneamente unas u otras y no precisamente aquellas que necesita para lograr los objetivos de esta asignatura.

Al igual que en el Programa de la Disciplina, en el de la Asignatura no se contemplan aquellos aspectos que se fomentarán a través del empleo de las videoconferencias, ni cómo se relacionan con el resto de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, por ejemplo con la guía de estudio elaborada para la asignatura.

Temas de la Guía de Estudio.

Los contenidos que se orientan en la Guía de Estudio de la asignatura Procesos Cognitivos (M. Manzano, 2001b) están estructurados en seis temas. Cada uno de ellos se aborda con el siguiente formato: contenidos del tema, objetivos, bibliografía, introducción al tema, aspectos fundamentales a destacar durante el estudio del tema, conceptos importantes y ejercicios. En dos de los temas se expresan además algunos elementos de apoyo para su comprensión.

Las habilidades a lograr en cada tema se extrajeron de los objetivos y de los aspectos a tener en cuenta de cada uno de ellos. Se constató que están expresadas un total de 21 habilidades: aplicar instrumentos (3 %), evaluar (1, 5 %), reconocer (1, 5 %), identificar (4, 5 %), definir (4, 5 %), argumentar (1, 5 %), conocer (6 %), caracterizar (18, 2 %), relacionar (1, 5 %), diferenciar (10, 6 %), fundamentar experimentalmente (3 %), comprender (15, 1 %), explicar (3 %), enunciar críticas (1, 5 %), realizar experimentos (1, 5 %), manejar nociones (3 %), profundizar (1, 5 %), enumerar (1, 5 %), emitir un juicio (1, 5 %), valorar (6, 1 %), integrar (1, 5 %) (Anexo 14).

Como se observa se mantiene aquí la exigencia de desarrollar la habilidad aplicar enunciada en el Modelo del Profesional, en la Disciplina y Asignatura; se retoma también del Modelo: evaluar; de la Disciplina y la Asignatura: identificar y conocer; sólo de la Disciplina: definir y argumentar y sólo de la asignatura: caracterizar. Se enuncian por primera vez catorce nuevas habilidades a desarrollar en los temas: diferenciar, fundamentar, explicar, enunciar, realizar experimento, manejar nociones, profundizar, comprender, reconocer, relacionar, enumerar, emitir un juicio, valorar e integrar; evidenciándose falta de correspondencia entre este documento y los anteriores en cuanto a la derivación gradual que deben tener los objetivos.

La habilidad identificar es mencionada en 13 ocasiones lo que representa el 19, 7 % (mencionada en la Disciplina y Asignatura); la habilidad caracterizar en 12 ocasiones para un 18, 2 % (mencionada sólo en la Asignatura) y el término comprender en 10 para un 15, 1 % (aparece por primera vez). Como se aprecia las habilidades que se señalan en por cientos más altos corresponden al nivel reproductivo del conocimiento mientras que habilidades tan importantes como explicar y evaluar que se encuentran en el nivel de producción, se expresan en menor cuantía.

Tiene relevancia la atención especial que se le da al logro de un término expresado de forma imprecisa: comprender. Así mismo son empleados otros términos imprecisos como reconocer, conocer, relacionar, manejar nociones, profundizar, integrar.

La habilidad seleccionar que se menciona tanto en el Modelo del Profesional como en la Disciplina y la Asignatura no se expresa en los objetivos de los temas.

Anteriormente se destacó el valor de la adecuada formulación de los objetivos, particularmente para la Guía de Estudio esta reflexión merece mayor relevancia si se reconoce que en la nueva modalidad de estudio los estudiantes son los principales protagonistas de su aprendizaje y por ello es primordial la claridad y precisión con que estos se plantean en los documentos por los cuales se orientan. Los objetivos deben permitirles determinar hacia dónde deben dirigir su atención y en qué medida han ido lográndolos.

No obstante, si bien en la Guía se explicitan los objetivos y por ende las habilidades que deben lograr los estudiantes en cada uno de los temas, no existe en el documento información precisa que los oriente sobre qué procedimientos pueden emplear para el logro de los mismos y poder así contribuir a que los objetivos del aprendizaje se conviertan en verdaderas estrategias para ellos. Esto sería de gran utilidad en un modelo pedagógico con las características que posee el de la Continuidad de Estudios.

Por otra parte es importante señalar que en los temas de la guía no hay referencia su relación con las videoconferencias elaboradas para cada uno de ellos.

Ejercicios de la Guía de Estudio.

En la Guía de Estudio se proponen a los estudiantes la realización de ejercicios durante su auto estudio para que logren los objetivos propuestos en cada tema. Se pudo comprobar (Anexo 15) que estos ejercicios se dirigen a que los estudiantes puedan construir mapas conceptuales (12 %), investigar (4 %), aplicar métodos o técnicas (4 %), identificar (8 %), definir (4 %), utilizar computadora (4 %), explicar (12 %), analizar resultados (12 %), realizar experimentos (28 %), hacer reportes escritos en dúos (4 %), leer un programa de lectura comprensiva (4 %), representar el espacio del problema (4 %).

La habilidad que más se evidencia en las órdenes de los ejercicios es realizar experimentos, para un 28 %, le siguen hacer mapas conceptuales, explicar y analizar, todas ellas con un 12 %. De un total de 25 actividades propuestas el 80 % corresponde al nivel de producción y el 20 % al nivel de reproducción del conocimiento. Es decir, que si bien en los objetivos de los temas se sugiere que las habilidades a lograr serán fundamentalmente reproductivas, los ejercicios propuestos llevan a la producción del conocimiento por parte de los estudiantes; por lo cual se puede afirmar que existe falta de congruencia entre lo que se enuncia y lo que se orienta realizar.

Habilidades como investigar, utilizar computadora y hacer reportes escritos, no aparecen enunciadas en los objetivos de los temas, del programa de la asignatura o disciplina, sin embargo se proponen ejercicios para desarrollarlas y a la vez no se propone ningún ejercicio para el logro de la habilidad seleccionar enunciada en el Modelo del Profesional, la Disciplina y la Asignatura.

Si bien se sugieren un grupo importante de actividades en la guía, ellas no cubren la totalidad de los objetivos que deben alcanzar los estudiantes en cada uno de los temas.

Deberían incluirse un número adecuado de ejercicios dirigidos al logro de dichos objetivos. Por ejemplo para explicar, valorar, comprender, enunciar, diferenciar, fundamentar y otras.

En el análisis de la guía se determinó que las habilidades que se pretenderían desarrollar en mayores por cientos serían identificar, caracterizar, comprender y diferenciar; sin embargo con relación a la primera sólo se proponen dos ejercicios y con relación a las otras tres no se propone la realización de ninguna actividad. Varios autores (M. Silvestre y Zilberstein, 2000^a así como G. Labarrere y G. Valdivia, 1991) han destacado la importancia de la actividad para el logro de los objetivos. Es decir, no basta con que se exprese la intención de que el estudiante logre determinada habilidad, es necesario que la actividad que éste realice lo dirija a lograrla.

Es importante destacar que en ninguno de los ejercicios se hace referencia a los contenidos abordados en las videoconferencias preparadas para cada uno de los temas de la asignatura.

Después de analizar cada uno de estos documentos por separado se realizó una triangulación de los resultados obtenidos (Anexo 16) a partir de la cual se arribó a las conclusiones siguientes:

De manera general las habilidades que más se pretenden trabajar son: identificar (12, 4 %); caracterizar (10, 2 %); aplicar (6, 6 %); comprender (7, 2 %); realizar experimentos (5, 8 %); construir o elaborar (5, 1 %); conocer (5, 1 %) y diferenciar (5, 1 %).

La habilidad aplicar se deriva del Modelo del Profesional a la Disciplina, de allí a la Asignatura, se expresa en los objetivos de los temas y se proponen ejercicios para desarrollarla.

En los temas de la Guía de Estudio se enuncia el logro de habilidades que luego no se desarrollarán a través de los ejercicios propuestos en la propia guía y a la vez se proponen ejercicios en los que se desarrollarán habilidades que no habían sido señaladas.

Las habilidades enunciadas en los objetivos de los temas de la Guía de Estudio son fundamentalmente reproductivas mientras que los ejercicios propuestos son esencialmente productivos.

Se emplean términos imprecisos al enunciar habilidades a desarrollar, lo cual probablemente no permite la correcta orientación de los estudiantes hacia el logro de los objetivos propuestos; ello adquiere especial relevancia en la Guía de Estudio ya que este es el documento fundamental en el que se apoyan los estudiantes durante su estudio en la nueva modalidad de educación universitaria.

En los documentos analizados no se explicitan cuáles son las estrategias a desarrollar en los estudiantes para favorecer su independencia al aprender, lo que sería de gran utilidad en un modelo pedagógico con las características que posee el de la Continuidad de Estudios. Por ello, puede ser que en los estudiantes se desarrollen unas u otras estrategias y no precisamente aquellas que necesita para lograr los objetivos. Es necesario, por tanto, que los documentos elaborados para este curso sean matizados con las singularidades del modelo.

En los documentos analizados no se contemplan las particularidades del modelo pedagógico del Curso Continuidad de Estudios, en lo concerniente al uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. No queda claro qué aspectos se

fomentarán a través del empleo de las videoconferencias, ni cómo se relacionan éstas con el resto de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, por ejemplo con la Guía de Estudio elaborada para la asignatura.

Evaluación de las estrategias de aprendizaje orientadas y utilizadas por los estudiantes de Psicología del Curso Continuidad de Estudios.

En este sub. epígrafe se presentan y analizan los resultados obtenidos en la aplicación de aquellos instrumentos que contribuyeron a la evaluación de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de Psicología del Curso Continuidad de Estudios. De esta forma se expone lo valorado en las encuestas de estrategias de aprendizaje, las entrevistas, la observación a clases y las videoconferencias. Como resultado de la triangulación entre los resultados obtenidos a través de los diferentes métodos se muestra un resumen con las principales conclusiones a las que se arriban.

Encuestas de estrategias de aprendizaje.

Primeramente se presenta lo relativo a las encuestas aplicadas a los estudiantes y posteriormente lo relacionado con la de los profesores.

Resultados de las encuestas de estrategias de aprendizaje aplicadas a los estudiantes.

Considerando las estrategias de aprendizaje que fueron exploradas en la encuesta (Anexo 4) se puede afirmar que más del 56 % de los estudiantes refieren emplear estrategias de repaso y fragmentación de los contenidos mientras que sólo un 38 % refiere además la estrategia de exploración de los contenidos, como se muestra en el Gráfico 1 del Anexo 17. Ello permite inferir que la mayor parte de los estudiantes no dedica tiempo a orientarse en los materiales que deben estudiar sino que van directamente a su utilización predominando en ellos la ejecución en el desarrollo de su actividad. Este es un aspecto que no favorece el logro de la independencia que se pretende lograr en los estudiantes en el modelo pedagógico del Curso Continuidad de Estudios.

Más de la mitad de los estudiantes (del 51 al 60 %) refieren usar el establecimiento de relaciones, la formulación de auto preguntas y la utilización del parafraseo; una cantidad similar (55 y 67 %) refiere que no utiliza nunca o casi nunca y si lo ha hecho es sólo algunas veces, las estrategias de apoyarse en imágenes visuales o buscar aplicaciones (Gráfico 2 Anexo 17). Es por ello que se puede afirmar que poco más de la mitad de los estudiantes trabajan en la elaboración de los contenidos a aprender.

Estrategias referidas poco por pocos estudiantes son: elaborar mapas o diagramas (sólo la refiere el 24 % de los encuestados) y el establecimiento de secuencias (33 %). En la realización de agrupamientos se observa cierta equivalencia entre la cantidad de estudiantes que la dicen utilizar nunca, casi nunca o algunas veces (50 %) y aquellos que plantean su empleo bastantes veces, siempre o casi siempre (48 %). Lo anterior se puede visualizar en el Gráfico 3 del Anexo 17. De aquí se puede concluir que los estudiantes dedican poco tiempo a organizar los contenidos que deben aprender.

Más del 50 % de los estudiantes refieren utilizar estrategias de buscar apoyo en otros e interactuar durante el aprendizaje, aunque como se observa en el Gráfico 4 del Anexo 17 el 40 % y 46 % de los estudiantes, las utilizan sólo algunas veces o no las utilizan. Por otro lado, el 60 % de los estudiantes o más en algunos casos, refieren emplear bastantes veces, siempre o casi siempre las estrategias de auto motivación, control de la emoción,

planificación y organización de la actividad de estudio y de regulación, mientras que entre el 29 % y el 39 % dicen no utilizarlas nunca, casi nunca tan sólo algunas veces. De aquí se puede derivar la idea de que los estudiantes prefieren utilizar durante su aprendizaje estrategias en las que se manifieste con mayor claridad la dimensión afectivo motivacional social. Ello confirma lo que se ha puesto de manifiesto en investigaciones anteriores (L. Casar, 2001) acerca de que las nuevas condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje estimulan y favorecen el uso de las estrategias sociales y afectivas.

La motivación por la profesión elegida fue valorada como alta (Gráfico 6, Anexo 17). El grado de necesidad que observan los estudiantes en lo relativo a aprender a aprender también puede ser considerado alto, debido a que los mayores por cientos de estudiantes plantean que lo necesitan mucho y muchísimo tal como muestra el Gráfico 7 del propio Anexo 17. Ellos además prefieren aprender las estrategias dentro de las asignaturas como muestra el Gráfico 8 y están muy motivados por la orientación en estrategias de aprendizaje (Gráfico 9 del Anexo 17).

En resumen se puede afirmar que:

1. Las estrategias donde se concentran los mayores por cientos (60 % o más) de estudiantes y que por tanto probablemente sean estrategias muy utilizadas por ellos, son las de repaso de los contenidos (60 %) y la formulación de auto preguntas (60 %), buscar apoyo en otros (60 %), auto motivarse (69 %), planificar y organizar la actividad de estudio (62 %) y regular el aprendizaje (67 %). Predomina la utilización de estrategias que poseen un mayor peso en la dimensión afectivo motivacional social, lo cual se ha puesto de manifiesto también en otros estudiantes durante investigaciones anteriores (L. Casar, 2001).

2. Existe un grupo de estrategias con un mayor peso en la dimensión cognitiva que el 60 % o más de los estudiantes refiere no utilizarlas nunca, casi nunca o sólo algunas veces y que por tanto se puede afirmar que son estrategias probablemente poco empleadas. Ellas son: la de exploración (61 %), establecimiento de imágenes visuales (67 %), establecimiento de secuencias (65 %) y elaboración de mapas o diagramas (72 %).

3. A partir de lo anterior se puede considerar que los estudiantes encuestados no se encuentran totalmente preparados para enfrentar las exigencias que les plantea el Curso Continuidad de Estudios en tanto no existe en ellos equilibrio entre lo cognitivo, lo afectivo motivacional social y lo regulativo, apoyándose fundamentalmente en estrategias de matiz afectivo motivacional social no lograrán la independencia que necesitan.

En el estudio de profundización realizado en la SUM de San José de las Lajas, a partir del análisis de contenido de la encuesta (Anexo 6) aplicada a los estudiantes de primer año de la carrera Licenciatura en Psicología, se evidenció que la mayor parte de los estudiantes (87, 5 %) nombran o desglosan los pasos a seguir para llevar a cabo cada estrategia. No obstante, se manifestaron algunas insuficiencias como por ejemplo: inclusión de pasos innecesarios (68, 8 %), falta de concordancia o secuencia lógica entre ellos (62, 5 %), falta de exactitud o claridad al enunciar el paso (56, 3 %). Es relevante señalar que pocos estudiantes (12, 2 %) hicieron referencia al control, la reflexión o autorregulación en el empleo de las estrategias, así como a aspectos afectivos o motivacionales (25 %). Los datos se refieren en el Anexo 18. De esta forma se pudo constatar que aunque los estudiantes expresaron emplear con frecuencia determinadas estrategias, éstas no son utilizadas adecuadamente por ellos lo cual confirma la idea de que no se encuentran totalmente

preparados para enfrentar las exigencias que les plantea el modelo pedagógico en el que aprenden.

Resultados de la encuesta de estrategias de aprendizaje aplicada a los profesores.

El 65 % de los profesores refirieron que orientan bastantes veces, siempre o casi siempre el uso de estrategias de fragmentación, por otro lado, existe cierta equivalencia entre los que dicen orientar estrategias de repaso y aquellos que las orientan poco o nunca (51 % y 47 %) como se puede observar en el Gráfico 1 del Anexo 19. Las estrategias de exploración son menos orientadas, en este sentido más de la mitad de los profesores (65 %) reconoce no orientarlas nunca, casi nunca o sólo algunas veces. Lo anterior puede estar condicionando lo obtenido en la encuesta aplicada a los estudiantes los cuales tampoco refirieron utilizar este tipo de estrategia.

Elevados por cientos de profesores (71 %, 94 %, 88 %, 61 % y 54 %) refirieron orientar las estrategias de buscar relaciones, apoyarse en imágenes visuales, buscar aplicaciones, realizarse preguntas a si mismo y parafrasear respectivamente, tal como muestra el Gráfico 2 del Anexo 19. Sin embargo, contrastando esto con los resultados obtenidos en la encuesta a los estudiantes se puede afirmar que aunque la mayoría de los profesores dicen orientar el empleo de imágenes visuales (94 %) y buscar aplicaciones (88 %) a sus estudiantes, éstos refieren no utilizarlas para su aprendizaje.

Lo mismo sucede con las estrategias de realizar agrupamientos, secuencias y mapas o diagramas, aunque elevados por cientos de profesores (80 %, 84 % y 71 %) refieren orientarlas todas, pocos estudiantes afirmaron emplearlas. Lo anterior se puede observar en el Anexo 20.

La mayoría de los profesores plantea que orienta estrategias de buscar apoyo en otros e interactuar durante el aprendizaje como muestra el Gráfico 4 del Anexo 19. Esto parece ser que ha influido en que más del 50 % de los estudiantes las utilicen, aunque existen por cientos de estudiantes (40 % y 46 %) que refieren no utilizarlas nunca o algunas veces a pesar de que se las orientan.

Más de la mitad de los profesores refirió que orienta a sus estudiantes estrategias de auto motivación (61 %), de planificación y organización (53 %) y de regulación (74 %) como muestra el Gráfico 5 del Anexo 19 y los estudiantes confirmaron que las utilizan en su aprendizaje como se afirmó en el análisis de la encuesta a ellos aplicado. Aunque el 55 % de los profesores afirmó no orientar nunca o sólo algunas veces la estrategia de control emocional, los estudiantes (60 %) si refirieron su empleo a pesar de que los profesores no reconocen observar dicho control en ellos, tal como muestra el Gráfico 6 del Anexo 19.

Resumiendo se puede afirmar que más del 60 % de los profesores refiere que orienta la mayoría de las estrategias que poseen un mayor peso en la dimensión cognitiva (con excepción de las de exploración y repaso de contenidos como se planteó más arriba) sin embargo, los estudiantes plantearon que no utilizan algunas de las que ellos orientan, como por ejemplo, la de exploración (61 %), la del establecimiento de imágenes visuales (67 %), las de establecimiento de secuencias (65 %) y la de elaboración de mapas o diagramas (72 %). Por otra parte se evidencia que los profesores orientan estrategias que enfatizan en lo regulativo, aunque en ocasiones, no reconocen su utilización por parte de los estudiantes, tal como se planteó en lo relacionado con el control emocional de los mismos.

Es de gran valor que los profesores orienten esta variedad de estrategias de aprendizaje a los estudiantes ya que con ello están tributando al logro de su independencia con la cual podrán enfrentar mejor preparados los retos de la nueva modalidad. Sin embargo sería importante además, lograr que los estudiantes las asimilen y apliquen en su actividad de estudio.

Por otra parte aunque el 53 % de los profesores refirió que observaban a los estudiantes muy motivados por la profesión, el 47 % los valora como algo o nada motivados (Gráfico 7, Anexo 19).

El grado de necesidad que observan en los estudiantes en lo relativo a aprender a aprender puede ser considerado alto debido a que los mayores por cientos de profesores plantean que ellos lo necesitan mucho y muchísimo, tal como muestra el Gráfico 8 del propio Anexo 19. Lo anterior corrobora la necesidad igualmente expresada en este sentido por los estudiantes. Ellos además prefieren orientar las estrategias dentro de las asignaturas (87 %) como muestra el Gráfico 9 lo cual está en correspondencia con la preferencia de los estudiantes.

Con relación al uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en función de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, los profesores refirieron orientar el empleo de un grupo de medios que van desde la utilización del libro de texto hasta la videoconferencia y la búsqueda de bibliografía en redes de información digitales o bibliotecas. Como se puede observar en el Gráfico 10 del Anexo 19, lo que se reconoce como más orientado es el uso de la videoconferencia (32 %), buscar bibliografía en soporte electrónico en redes de información digitales (26 %) y utilizar bibliografía que se entrega en soporte electrónico (23 %).

Aunque en este aspecto quedó claro que existen dificultades con la disponibilidad de los recursos de este tipo, los por cientos de cada modo de utilización, son bajos como se evidencia en el Gráfico, incluso hubo profesores que no hicieron referencia a este aspecto, lo cual es expresión de que no hay orientación precisa en los documentos que rigen el proceso de enseñanza aprendizaje de las distintas asignaturas, sobre las particularidades que debe asumir el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el modelo pedagógico del Curso Continuidad de Estudios, tal como se valoró en el epígrafe 2.2.1.

Entrevistas.

A continuación se muestra el análisis de los resultados de las entrevistas individuales y la entrevista grupal (Anexos 7 y 8 respectivamente). En los Anexos 21 y 22 se encontrará una exposición más detallada de lo planteado por los entrevistados. Se expondrá la información obtenida por los distintos aspectos tratados.

1. Sobre la forma en que se desarrolla la clase encuentro en las SUM de los diferentes municipios. Modos de mejorarla.

Este aspecto fue considerado por la investigadora como un tema que propiciaría el *rapport* o vínculo inicial con el entrevistado y de éste con los temas de la entrevista.

En la entrevista individual realizada al 100 % de los profesores de la Licenciatura en Psicología de la SUM de San José de las Lajas, se pudo obtener una información más

explícita que en la entrevista grupal sobre las características didácticas de la clase encuentro. Los profesores entrevistados manifestaron que este tipo de enseñanza se basa en la videoconferencia, el texto básico, los complementarios y la guía de estudio. Según uno de ellos: “Se trata de integrar todos los materiales en función de los objetivos.” (Anexo 21).

Expresaron que la clase encuentro tiene una etapa de indagación o exploración de lo que el estudiante estudió anteriormente. Destacaron que en su desarrollo se tiene en cuenta: motivar; orientar el objetivo; orientar la observación de la videoconferencia; recapitular o debatir, ya que: “refuerza mucho el aprendizaje el debatir la información, encontrar otras posiciones, otros argumentos lo cual abre su pensamiento; es decir encontrar diferentes criterios en relación al mismo fenómeno psicológico. Después del debate se debe llegar a asumir una posición determinada”; y orientar la bibliografía. Se orienta el estudio individual o trabajo en equipos. Se afirmó que en todos los encuentros se evalúa, utilizándola como una forma de activar el conocimiento del tema anterior.

Se planteó que se realizan además seminarios o trabajos prácticos en función de la Guía de estudio.

Existe consenso en que, dada la novedad del modelo, para varias asignaturas no se ha contado a tiempo con algunos de los materiales por lo que ha sido necesario introducir cambios. Un entrevistado expresó: “A veces no tienes la videoconferencia, o la guía y sólo puedes trabajar a partir de los objetivos del programa de la asignatura.” Es por ello que a juicio de la autora de este trabajo de investigación es muy importante que los objetivos enunciados en el programa de la asignatura sean comprensibles, viables y medibles, propiciadores de estrategias de aprendizaje en los estudiantes, ya que a partir de ellos los profesores se orientan en ausencia de los materiales especialmente diseñados para este modelo pedagógico.

Lo anterior cobra un valor aún mayor con el planteamiento que realizaron los profesores entrevistados referido a que existen objetivos del programa de la asignatura que no son abordados en las videoconferencias o en la guía, por lo que deben ser tratados en los encuentros presenciales a partir de los temas y objetivos del programa de la asignatura. Esto se convierte en una incongruencia presente en el modelo para este tipo de cursos.

Se destacó el uso de otros medios como esquemas, retrotransparencias, mapas cognitivos. Uno de ellos señaló “las guías ayudan mucho tanto al estudiante como al profesor.”

Defendieron que la clase encuentro necesita mucho de una fuerte preparación del profesor para garantizar la buena orientación y a su vez, es muy importante una buena preparación por parte del estudiante.

Con relación a la videoconferencia se planteó que ella puede utilizarse como elemento de presentación para luego llegar a un taller o como elemento de integración final pues ayuda a sistematizar la información. Esta última forma de empleo no es lo orientado, no obstante, ha sido una respuesta que han dado los profesores cuando las videoconferencias no han estado disponibles al comenzar la asignatura.

Durante su proyección algunos señalaron que en ocasiones se hacen pausas y finalmente se

realiza un debate, se precisan los contenidos fundamentales con apoyo de medios como el pizarrón, esquemas, mapas.

Opinaron también que en ocasiones son muy largas y hay que adaptarlas al tiempo que se disponga para la clase ya que pueden resultar monótonas y no instructivas. Uno expresó: “Es importante considerar que a esa hora están cansados. Además como consumen casi todo el tiempo sólo queda tiempo para orientar un trabajo independiente donde resuman o grafiquen los contenidos que escucharon y vieron.”, a su vez se dijo que: “además tal vez este tipo de medio no es el de preferencia para algunos estudiantes.”

Se planteó que con poca frecuencia para algunas asignaturas se han recibido videos complementarios con ejemplos de los contenidos de la vida cotidiana donde se interrelacionan todos los contenidos y que esto resultó ser de gran utilidad.

Para mejorar el proceso se realizaron los siguientes planteamientos:

- Propiciar una buena preparación metodológica a los profesores (fundamentalmente los adjuntos) antes de impartir la asignatura a través de encuentros presenciales o de literatura docente actualizada y específica para cada materia. Dada las características de la provincia se afirma que “un elemento que está afectando es cómo integrar a los profesores de 19 municipios.”
- Contar con la bibliografía a tiempo y en las cantidades requeridas. Destacaron que debe existir una sincronización de los materiales para que sean provechosos: videoconferencias, libros, guías y otros.
- Mejorar la calidad de los videos ya que “en algunos la calidad es mala, se ve la imagen movida, faltan clases en las videoconferencias y no se envían orientaciones sobre dónde y cómo encontrarlas, no hay explicación de cuando no hay videoconferencia.” Se opina que en algunas asignaturas no son adecuadas, no brindan la información necesaria, no están organizados los contenidos que se abordan en ella, no se cuenta con una guía de observación para la videoconferencia, ni siquiera orientaciones para los profesores. “En mi opinión aunque están las videoconferencias si no se atienden estos aspectos no se está garantizando la uniformidad.”
- Mejorar la calidad de las guías que en ocasiones no es óptima, algunas no tienen ejercicios o tareas que el estudiante deba desarrollar, tan sólo orientaciones para realizar

debates. En este sentido se planteó que se pueden crear protocolos para incluir en las guías de tal forma que se pueda aprender también desde la vivencia.

- Cambiar la mentalidad paternalista a la hora de evaluar, de no “participar en los tribunales tratando de que el estudiante apruebe sino valorando objetivamente el cumplimiento de los objetivos.”
- Realizar un fuerte trabajo de tutoría.
- Lograr que los estudiantes estén preparados para realizar un aprendizaje independiente consciente.
- Contar con posibilidades de conectividad a una Intranet o a Internet para recibir información tanto para los estudiantes como para los profesores.

Dentro de estas recomendaciones que aportan los entrevistados se pone de manifiesto el valor de los medios de enseñanza aprendizaje en un proceso en que resulta decisivo el aprendizaje independiente así como la importancia de lograr el desarrollo de dicho aprendizaje.

A juicio de la autora de esta Tesis en la información obtenida a través de este tema de las entrevistas se evidencia con claridad la necesidad del planteamiento de un grupo de exigencias didácticas que deban ser consideradas en el Curso Continuidad de Estudios vinculadas a cómo favorecer el aprendizaje independiente del estudiante así como a la adecuada utilización de los medios de enseñanza aprendizaje, incluyendo en este aspecto el uso de las videoconferencias y las guías de estudio.

2. Sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes. Necesidad observada.

Los profesores entrevistados concuerdan en que los estudiantes del Curso Continuidad de Estudios poseen dificultades en cuanto a la utilización de estrategias de aprendizaje (100 %). Se afirmó que son pocos los estudiantes que conocen y utilizan una estrategia específica, lo más común es realizar el aprendizaje independiente de forma mecánica atendiendo a las orientaciones del profesor.

También se refirió que las estrategias de aprendizaje que han visto utilizar a los estudiantes son: subrayado de ideas, planteamiento de dudas en forma de preguntas, realización de búsquedas bibliográficas para determinado tema y el estudio en equipos.

A través de las entrevistas se obtuvo que las dificultades observadas en este sentido en los estudiantes, están vinculadas a:

- La planificación y organización del tiempo de estudio individual.
- La integración de los conocimientos.
- La elaboración de resúmenes.
- La expresión escrita (argumentar y fundamentar).
- La flexibilidad en el aprendizaje.
- El uso de métodos adecuados para la selección de la bibliografía.
- Los tipos de lectura que pueden hacer para estudiar.
- La determinación de las ideas esenciales.
- La utilización de estrategias para interrelacionar los contenidos (esquemas, gráficos, resúmenes, mapas conceptuales, etc.)
- El desconocimiento sobre las estrategias.

3. Sobre las estrategias de aprendizaje que orientan los profesores.

En este tema se indagó sobre los tipos de estrategias de aprendizaje que conocen los profesores y cuáles prefieren orientar a los estudiantes. En las entrevistas se planteó que las estrategias de aprendizaje que conocen son: hacer resúmenes, subrayar, hacer esquemas, hacer cuadros sinópticos, repetir, intercambiar, debatir, explicar, elaborar preguntas a partir de las dudas, elaborar apuntes, hacer lectura rápida, hacer gráficos o mapas cognitivos, elaborar hipótesis a partir de lo aprendido, determinar ideas o aspectos esenciales. No obstante el hecho de que los profesores dominen esta variedad de estrategias, no quiere decir que fomenten su desarrollo en los estudiantes.

A través de las entrevistas individuales y la grupal se refirieron como estrategias que

orientan los profesores las siguientes: hacer esquemas, cuadros comparativos; buscar ejemplos de aplicación considerando la relación con otras asignaturas; uso de protocolos prácticos, ejemplos; extraer las ideas esenciales, hacer resúmenes; definir conceptos; diferenciar; repetir; usar el texto paralelo; mapas cognitivos; comunicarse oralmente; hacer trabajo independiente en la propia clase; orientar el estudio independiente; investigar; utilizar los términos de la especialidad tal y como deben ser utilizados (de memoria). Se aprecia en este aspecto que los profesores refieren conocer estrategias que no orientan en sus clases lo cual evidentemente no puede contribuir a que el estudiante logre apropiarse de ellas. Por último, triangulando la información obtenida en este aspecto con el de los estudiantes, se aprecia que los profesores no orientan las estrategias en las cuales los estudiantes tienen dificultades según su propia opinión.

En cuanto a la forma en que se debe enseñar a los estudiantes las estrategias de aprendizaje según opinión de los profesores, se obtuvo como valoración mayoritaria que debe ser dentro de las propias asignaturas, lo cual apoya lo obtenido en la encuesta aplicada a la muestra de profesores de la provincia. No obstante, aunque su interés se dirige a enseñarlas en el propio desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje se apreció que poseen un pobre conocimiento sobre cómo desarrollarlas.

4. Sobre el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en apoyo al aprendizaje. Valor que les confieren.

En este tema se planteó que se trabaja fundamentalmente con las videoconferencias, en muy pocos casos se orienta la utilización de procesadores de texto, búsquedas bibliográficas en soporte digital o utilización de materiales digitales como apoyo a la bibliografía básica de cada asignatura.

No obstante los profesores piensan que tanto los estudiantes como ellos deben tener un acceso más amplio a las TIC para su preparación. Plantean que ellas pudieran apoyar la interacción entre los profesores (el trabajo metodológico) y entre estudiantes de toda la provincia.

Todos los profesores entrevistados están de acuerdo con que las TIC tienen un gran valor. En este sentido se expresó: “Si se lograran implementar, se mejoraría ya que el estudiante pudiera tener acceso a una información actualizada. Estarían de manera más rápida y más masiva en contacto con ella. Se conoce que las técnicas que combinan o integran estímulos visuales, texto, sonido, tienen mayores posibilidades de ser preferidas por los estudiantes.” (Anexo 21).

Manifestaron algunas opciones como por ejemplo: entregar CD que puedan usar en sus centros de trabajo donde generalmente existen condiciones objetivas para verlos. “Un CD es una vía alternativa, en la universalización de las carreras pedagógicas lo ha sido, es una buena variante, cuando haya conexión todo será mejor pero mientras tanto es como tener una biblioteca personal.” (Anexo 21) o un disco 3 ½; la implementación del SEPAD cuando exista la red provincial, un sitio para la universalización y el acceso a el. Lo anterior, según los profesores, pudiera ser una herramienta muy buena ya que permite interactuar con los profesores y estudiantes que están recibiendo o impartiendo las distintas

asignaturas, se pueden responder ejercicios, consultar materiales adicionales.

Por el momento mediante las entrevistas se puede referir que la situación es la siguiente:

- Cada SUM tiene una computadora donde se ha instalado la Enciclopedia Encarta y donde se procesa toda la información que llega desde la Universidad Agraria de la Habana.
- En cada sede existe un video y un televisor donde los profesores y estudiantes profundizan en los contenidos a través de las videoconferencias aunque tampoco permite cubrir todas las necesidades por ser un solo equipo.
- No se dispone de la conectividad a una Intranet o a Internet, lo que limita el intercambio y la obtención de informaciones para el correcto desarrollo de los programas de estudio y el modelo pedagógico en general.
- Existe una opinión favorable en profesores y directores sobre el valor que poseen las TIC.

Como se evidencia está afectado el cumplimiento de los principales requerimientos metodológicos y materiales para el nuevo modelo (MES, 2001), ni los profesores, ni la Universidad *madre* han encontrado alternativas que suplan esta necesidad.

5. Aspecto relacionado con las experiencias y vivencias en relación al aprendizaje de los estudiantes en las SUM.

Por lo general las experiencias y vivencias referidas tanto en las entrevistas individuales como en la grupal son positivas. Las mismas han estado vinculadas a la motivación observada en los estudiantes, su nivel de preparación, las características de su aprendizaje, su desarrollo personal a través de los cursos escolares, la asistencia (Anexo 21).

En la entrevista grupal se planteó que las principales experiencias y vivencias han estado centradas básicamente en encontrar los mejores métodos y vías de interacción del aprendizaje de los estudiantes con el profesor, con el fin de propiciar un mejor y mayor estudio independiente de los estudiantes, que constituye un aspecto débil fundamental del proceso (Anexo 22).

Es por lo anterior que los sentimientos que inspira en profesores y directores el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en las SUM son positivos, como se puede observar en

el Anexo 23. Cuando se indagó sobre este tema las palabras referidas se vincularon fundamentalmente a los afectos (40 %), a la voluntad (25, 7 %) y al optimismo (20 %). En menor grado fueron enunciadas palabras ambivalentes o neutras.

Testimonios de gran valor afectivo pueden ser encontrados en el Anexo 22, aquí sólo referiremos uno de ellos: “Personalmente me ha despertado placer, alegría de ver a estudiantes que incrementan su nivel de motivación, de ver cómo van adquiriendo intereses profesionales, respeto hacia la asignatura, hacia la profesión. Mis estudiantes obtuvieron buenos resultados en los exámenes, eso me motiva y siento orgullo de haber participado en ese éxito, he experimentado sus emociones también. A lo largo del proceso hubo otros sentimientos de preocupación pero no han sido los predominantes. Si tuviera que hacer un balance diría que ha predominado lo positivo.”

Observación a clases.

A partir del análisis de las clases observadas (Anexo 23) se pudo determinar que los profesores orientan la utilización de estrategias de aprendizaje a los estudiantes ya sea durante la clase encuentro o para la posterior realización del trabajo independiente, sin embargo, orientan más estrategias que las que utilizan, no modelan durante la enseñanza muchas de las que posteriormente orientarán a los estudiantes.

Por otra parte, las estrategias orientadas no se corresponden totalmente con aquellas dificultades que ellos refirieron en las entrevistas que tenían los estudiantes. Es decir, aunque se han identificado las dificultades que estos poseen en cuanto al empleo de estrategias, no se puso de manifiesto una línea de trabajo encaminada a mejorar esta situación. En tanto los profesores se apoyaron fundamentalmente en las estrategias de formular preguntas y explicar y orientaron con mayor frecuencia a los estudiantes: copiar, ejemplificar e interpretar; se puede afirmar que no están considerando, ni en su comportamiento, ni en su orientación a los estudiantes, aquellas estrategias de aprendizaje que se deben trabajar para lograr los objetivos establecidos en los documentos analizados. Esto evidentemente es una expresión de que en dichos documentos no se explicitan las *estrategias* a desarrollar en los estudiantes para favorecer su independencia al aprender, lo que sería de gran utilidad, como se ha planteado ya, en un modelo pedagógico con las características que posee el de la Continuidad de Estudios.

Las estrategias de aprendizaje más empleadas por los estudiantes fueron argumentar, explicar y repetir textualmente los contenidos, no se pusieron de manifiesto en su comportamiento el grupo de estrategias de aprendizaje que ellos refirieron en las encuestas; por supuesto, que no las hayan utilizado no quiere decir que no las dominan, pero sí que no son las que más frecuentemente utilizan durante las clases encuentro con los profesores.

No se trabajó con la guía de estudio en ninguna de las actividades observadas, no se orientó la realización de las actividades incluidas en ella ni se explicó cómo esta tributa al tema abordado en el encuentro. Por supuesto que de aquí no se puede inferir que los profesores no trabajen con la guía, pero queda claro que aún no se considera en toda su magnitud, el carácter de sistema que debe existir entre los componentes que apoyan el aprendizaje en el Curso Continuidad de Estudios.

En ningún caso se entregaron materiales de apoyo para la observación de la videoconferencia. Los profesores explicaban los objetivos perseguidos y llamaban la atención sobre elementos significativos que se tratarían. Aunque en las entrevistas manifestaron apoyarse durante la proyección, en las posibilidades instrumentales y realizar intervenciones didácticas, esto no fue observado. No obstante, el comportamiento que exhiben sirve de modelo a los estudiantes y puede influir en su interés por la observación del video. Es importante destacar que no se explota la orientación de actividades posteriores a la presentación como pudieran ser buscar ejemplos en su contexto, resumir los contenidos presentados, entrevistar especialistas u otras.

Lo anterior puede deberse, entre otros aspectos, a la ausencia en los documentos que orientan el proceso de enseñanza aprendizaje de la continuidad de estudios, de las particularidades del modelo pedagógico en lo concerniente al uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Como se refirió con anterioridad, en ellos no queda claro qué aspectos se fomentarán a través del empleo de las videoconferencias ni cómo se relaciona ésta con el resto de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Valoración de las videoconferencias de la Asignatura Cognición y Comportamiento I.

Como ya se ha mencionado, el modelo de enseñanza aprendizaje aplicado en la continuidad de estudios se basa entre otros aspectos en la videoconferencia. Es por ello que se tuvo a bien analizar las mismas en lo relativo a su relación con la Guía de Estudio y con el Programa de la Asignatura. Se utilizaron como criterios para el análisis los referidos en la Tabla 2.1.

En la Guía de Estudio de la Asignatura Procesos Cognitivos I se enuncian seis temas de los cuales cinco cuentan con videoconferencia. El último no incluye filmación ya que es un tema para la integración y el profesor debe trabajarlo directamente con los estudiantes con vistas a lograr su objetivo.

Los contenidos que se exponen están en correspondencia con los que se orientan en la Guía de Estudio, sin embargo la referencia a los elementos de ésta es escasa, en tres de las videoconferencias sólo se menciona que en la guía se encontrarán ejemplos de lo abordado. Solamente en una de las videoconferencias se hace alusión a la literatura docente que deberán consultar, aunque no se brinda ninguna recomendación que apoye el trabajo independiente del estudiante en lo relativo a qué hacer para aprender estos contenidos, qué estrategias de aprendizaje emplear, cómo evaluar si ha aprendido o no.

Las videoconferencias poseen un tiempo de duración promedio de 37, 8 minutos. De esta forma los profesores de las SUM pueden hacer uso de ellas durante la clase encuentro quedando tiempo suficiente para las orientaciones iniciales, finales o intermedias si el profesor así lo considera. No obstante, durante las entrevistas se expresó que esto no es así en todos los casos, para otras asignaturas hay incluso que adaptarlas al tiempo del cual se dispone en la clase encuentro. Por ello se puede afirmar que no hay uniformidad en la dimensión videoconferencias de la variable estudiada. Se corroboró lo planteado en las entrevistas acerca de que las videoconferencias no poseen orientaciones para el profesor ni para la observación de las mismas por parte de los estudiantes.

La motivación es lograda con el apoyo de medios y procedimientos de enseñanza que captan la atención del estudiante. Así, se encuentra un documental en que se entrevistan reconocidos especialistas que investigan diversas áreas de la cognición, se ofrece gran variedad de ejemplos, anécdotas, se muestran láminas en la pantalla de una computadora con figuras, esquemas, frases y citas textuales que apoyan el discurso e ilustran lo comentado.

En todas las videoconferencias se utiliza el método de enseñanza expositivo el cual exige una actitud receptiva y pasiva en los estudiantes. El profesor es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje y juega el rol de transmisor de información, mostrando en cada una de ellas su alta preparación y dominio del contenido tratado. Por lo anterior se puede afirmar que a través de este componente del modelo pedagógico del Curso Continuidad de Estudios se está potenciando un aprendizaje receptivo, lo cual no está en correspondencia con las aspiraciones del nuevo modelo en cuanto al logro de un estudiante con elevada independencia cognoscitiva.

Resumen de los resultados de la evaluación realizada.

Estudiantes y profesores perciben como alta la necesidad que tienen los primeros de *aprender a aprender*. Particularmente los estudiantes están muy motivados por que los orienten en este sentido, de esta forma reconocen el valor de las estrategias de aprendizaje para enfrentar los retos del modelo pedagógico del Curso Continuidad de Estudios y aceptan que poseen insuficiencias en este aspecto.

Los estudiantes refirieron utilizar estrategias de aprendizaje durante su estudio, sin embargo, los profesores opinan que poseen dificultades en este sentido; por otra parte, se constató que las estrategias que la mayoría de ellos refiere utilizar no se emplean adecuadamente. Se apoyan fundamentalmente en estrategias de matiz afectivo motivacional social y en menor medida en aquellas que poseen matices cognitivos o regulativos, predomina en ellos la ejecución sobre la orientación. En su comportamiento, durante las clases encuentro observadas, no se pusieron de manifiesto las estrategias que refirieron emplear. Lo expresado con anterioridad permite concluir que los estudiantes no tienen una percepción correcta de su preparación en lo referido a sus estrategias de aprendizaje.

Estudiantes y profesores prefieren orientar / aprender las estrategias dentro de las asignaturas. No obstante, se apreció que los profesores poseen un pobre conocimiento sobre cómo desarrollarlas, que orientan más estrategias que las que utilizan, que las estrategias orientadas durante las clases encuentro a los estudiantes no se corresponden totalmente con aquellas dificultades que han detectado y que no se consideran en toda su magnitud las estrategias de aprendizaje que se deben trabajar para lograr los objetivos establecidos en los documentos, lo cual puede ser expresión de que no quedan explícitas en dichos documentos de las *estrategias* a desarrollar en los estudiantes para favorecer su independencia al aprender.

Los estudiantes perciben alta su motivación por la profesión elegida y el 53 % de los profesores la considera de igual forma, por otra parte las experiencias y vivencias en el proceso de enseñanza aprendizaje del Curso Continuidad de Estudios referidas por los

profesores y directores son positivas. Lo anterior crea condiciones psicológicas propicias para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes.

Profesores y directores opinan favorablemente sobre el valor que poseen las TIC aunque se trabaja fundamentalmente con las videoconferencias y en muy pocos casos se orienta la utilización de procesadores de texto, búsquedas bibliográficas en soporte digital o utilización de materiales digitales como apoyo a la bibliografía básica de cada asignatura. Se manifestó la idea de que se debe tener un acceso más amplio a las TIC de tal forma que ellas puedan apoyar la interacción entre los profesores (el trabajo metodológico) y entre los estudiantes de toda la provincia.

Se percibe inadecuada calidad en las videoconferencias en lo concerniente a su tiempo de duración, motivación que despiertan, ajuste a las características de los estudiantes, información que brindan. Aunque no se explotan las posibilidades que posee este medio, en tanto se pueden incluir videos complementarios que tributen a la preparación profesional así como guías de observación para los estudiantes y de orientación a los profesores, en las que se clarifiquen los aspectos que se fomentarán a través de su empleo. Esta ausencia deriva en que los profesores no se apoyen durante las proyecciones, en las posibilidades instrumentales y de intervención didáctica que tienen, ni consideren la orientación de actividades posteriores a la presentación.

Se constató que en las videoconferencias para la asignatura Cognición y Comportamiento I, se utiliza fundamentalmente el método de enseñanza expositivo; éste exige una actitud receptiva y pasiva en los estudiantes y potencia un aprendizaje receptivo lo cual no está en correspondencia con las aspiraciones del nuevo modelo en cuanto al logro de un estudiante con elevada independencia cognoscitiva. En ellas no se realizan orientaciones a los estudiantes sobre qué hacer para aprender los contenidos, qué estrategias de aprendizaje emplear o cómo evaluar si ha aprendido o no.

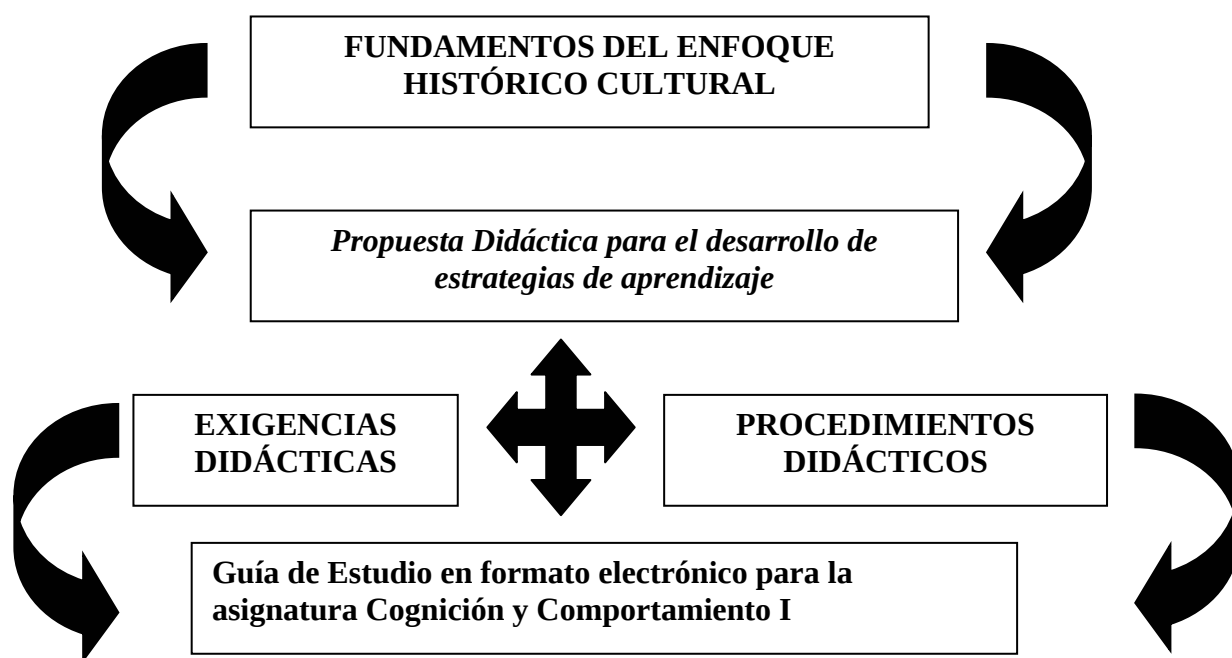
Se refirió que las guías de estudio tampoco poseen una calidad óptima ya que algunas no tienen ejercicios o tareas que el estudiante deba desarrollar, sólo orientaciones para debates. Se constató que para una de las asignaturas (Cognición y Comportamiento I) la guía no expresa con claridad los objetivos a lograr y no incluye suficientes ejercicios a través de los cuales se puedan alcanzar los objetivos planteados. En las clases encuentro observadas no se trabajó con las guías de estudio, no se orientaron las actividades incluidas en ellas ni se explicó cómo esta tributa al tema abordado en el encuentro. Es decir, los profesores aún no consideran en toda su magnitud, el carácter de sistema que debe existir entre los componentes que apoyan el aprendizaje en el Curso Continuidad de Estudios y es posible que esto se arraigue en ellos al no manifestarse con claridad una adecuada integración entre videoconferencias, guías de estudio y programas de las asignaturas.

Se evidenció la necesidad del planteamiento de un grupo de exigencias didácticas que deban ser consideradas en el Curso Continuidad de Estudios vinculadas a cómo favorecer el aprendizaje independiente del estudiante así como a la adecuada utilización de los medios de enseñanza aprendizaje, incluyendo en este aspecto el uso de las videoconferencias y las guías de estudio.

CAPÍTULO 3: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En este Capítulo se presenta una propuesta didáctica que puede contribuir a favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes con el apoyo de las TIC, durante la asignatura Cognición y Comportamiento I de la Licenciatura en Psicología, en el Curso Continuidad de Estudios de la Universalización de la Educación Superior Cubana.

Está estructurado en cuatro epígrafes. En el primero se explican las exigencias didácticas que deben ser consideradas en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes asignaturas de la nueva modalidad de Curso Continuidad de Estudios. En el segundo se describe un grupo de procedimientos didácticos a través de los cuales se pueden desarrollar estrategias de aprendizaje. En el tercer epígrafe se presentan los elementos esenciales de una Guía de Estudio en formato electrónico, donde se consideran tanto las exigencias como los procedimientos sugeridos. El último epígrafe ofrece los resultados de la validación de la propuesta.



Se ha entendido que una **propuesta didáctica** es un conjunto de proposiciones o ideas para lograr determinado fin dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Son **exigencias didácticas**, aquellas regularidades que se deben considerar durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

En correspondencia con G. Labarrere y G. Valdivia (1988) por **procedimientos didácticos**

se define aquellas operaciones particulares, prácticas o intelectuales de la actividad del profesor o de los alumnos que complementan la forma de asimilación de los conocimientos que presupone determinado método.

En la Propuesta Didáctica, tanto las exigencias, los procedimientos, como la guía de estudio en formato electrónico para la nueva modalidad se han elaborado en función de superar las dificultades expuestas en la situación problemática y las encontradas durante el diagnóstico del problema. De esta forma:

- Se consideran los retos que plantea el modelo pedagógico del Curso Continuidad de Estudios.
- Se tienen en cuenta las dificultades de los estudiantes en el empleo de estrategias de aprendizaje.
- Se asume un enfoque teórico para la comprensión de las estrategias de aprendizaje: el Enfoque Histórico Cultural.
- Se brindan herramientas a los profesores sobre cómo favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes.
- Se considera la incorporación de las TIC al nuevo modelo pedagógico así como la situación de desarrollo tecnológico de las SUM atendidas por el MES.

3.1 Exigencias didácticas para el Curso Continuidad de Estudios.

El modelo pedagógico para el Curso Continuidad de Estudios ha asumido la modalidad de clase encuentro donde la interacción profesor estudiante es diferente a la que tradicionalmente se han enfrentado estos alumnos y donde además ellos deben aprender fundamentalmente a partir de su trabajo independiente.

Es por ello que su trabajo puede verse favorecido si se implementa un proceso de enseñanza aprendizaje que integre acciones dirigidas al desarrollo de la independencia, la educación y la autoeducación.

Ese proceso debe diseñarse hacia el desarrollo de estrategias de aprendizaje, propiciar el autodiagnóstico del estudiante en cuanto a las estrategias que le son necesarias utilizar en los diferentes temas de la asignatura, orientar el desarrollo de actividades conjuntas, intercambio y comunicación entre estudiantes y con otros; estimular la motivación, el autocontrol y la valoración (en cada tarea, en cada estrategia, en cada ayuda); fomentar la autorreflexión y además incorporar al proceso los avances tecnológicos actuales que le pueden servir de apoyo al aprendizaje.

En Cuba ya se han realizado algunos intentos por estimular la presencia de estrategias de aprendizaje en los estudiantes dentro del nuevo modelo, aunque con un enfoque fundamentalmente extra curricular y sin un análisis teórico y práctico suficiente, de lo que exigen desde el punto de vista didáctico las nuevas condiciones de enseñanza aprendizaje, por ejemplo se realizan talleres de aprender a aprender al inicio de cada semestre en algunas asignaturas o se le entregan a los estudiantes manuales para que conozcan sobre el aprendizaje en general y el suyo en particular (M. González, A. Hernández, G. Viñas, 2001; M. J Becerra y A. La O Thaureaux, 2002).

Las exigencias propuestas se relacionan con los principios y categorías de la Didáctica, en cada una de ellas se ha considerado el vínculo con estos elementos. No obstante, es importante destacar que no fueron estructuradas en función de cada uno de los componentes de la Didáctica o de cada uno de los principios.

Las mismas se modelaron considerando el análisis teórico realizado en lo referido a los Principios Didácticos recomendados para una enseñanza y aprendizaje desarrolladores enunciados por M. Silvestre y J. Zilberstein (2000) y los principios para la enseñanza de estrategias de aprendizaje (C. Monereo, 2001). Otra fuente de gran valor en el planteamiento de las exigencias fue la integración de esta investigación al Proyecto Universidad para la Autoeducación (J. Zilberstein y Y. Solís, 2004). También se consideraron los resultados de la evaluación realizada en la Provincia La Habana, particularmente de la Sede Universitaria Municipal de San José de las Lajas (Capítulo 2).

Para el cumplimiento de estas exigencias se deberá preparar a los profesores adjuntos que no tienen formación pedagógica. Es vital entrenarlos en la comprensión de los presupuestos teóricos en los que se basa la didáctica cubana.

Las exigencias didácticas son:

1. Diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje hacia el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

El desarrollo de estrategias de aprendizaje va a estar relacionado al incremento de la independencia al aprender. Si se parte de que la enseñanza es “el aspecto internamente necesario y universal en el proceso de desarrollo.” (V. Davídov, 1988: 55), se hace necesario entonces, organizarla correctamente para que ésta conduzca tras de sí al desarrollo.

Es por ello que si se procura desarrollar estrategias de aprendizaje en los estudiantes del Curso Continuidad de Estudios, se plantea como una exigencia, el diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje en este sentido.

A juicio de la autora para lograr cumplir con esta exigencia es importante, en primer lugar, que el docente determine la relación que guardan los contenidos de la ciencia que imparte con las estrategias de aprendizaje que se pueden desarrollar a partir de ellas.

Se planteó en el Capítulo primero de este documento que las estrategias de aprendizaje dependen de la naturaleza de aquella parte de la cultura de que se trate, es decir del

contenido, la materia, así como de los objetivos perseguidos y el contexto sociocultural de los estudiantes. Por ello se entiende que el profesor debe ser capaz de establecer cuáles estrategias se pueden desarrollar en los estudiantes a partir de determinado contenido, para el logro de cada objetivo y en un contexto dado. Debe considerar también la relación que guardan los contenidos y estrategias propios de su asignatura con los de las restantes que reciben los estudiantes en cada semestre y año de la carrera.

En el diseño del proceso de enseñanza aprendizaje (clase encuentro, consulta, actividades independientes, entre otras) se debe considerar la relación entre enseñanza, aprendizaje, educación y desarrollo. Es importante reconocer que una enseñanza desarrolladora es aquella que conduce al desarrollo, que va delante del mismo - guiando, orientando, estimulando - que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo o potencial, y por lo tanto, los progresivos niveles de desarrollo del sujeto.

2. Propiciar el autodiagnóstico, la autorreflexión y el desarrollo de la autoeducación del estudiante.

Como el desarrollo se manifiesta en dos niveles: el nivel actual y el potencial (L. S. Vigotski, 1979), es necesario determinar el nivel actual del desarrollo para, en función de ello, establecer lo que se puede alcanzar en determinada área del desarrollo psíquico. Lo anterior puede lograrse a través del autodiagnóstico.

Esta exigencia destaca el valor que se le debe otorgar en el Curso Continuidad de Estudios a la determinación del nivel de desarrollo que poseen los estudiantes de forma general y en sus estrategias de aprendizaje en particular.

Sería recomendable orientar a los estudiantes la realización de un autodiagnóstico en el cual profundizaran en el conocimiento de sí mismos, los logros, dificultades y potencialidades propias, en este caso en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje. Para ello el profesor debería dar a los estudiantes la forma, los indicadores o vías a partir de los cuales se van a autodiagnosticar. Las técnicas empleadas en el autodiagnóstico deben ayudar al estudiante a determinar su estado real en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje. Deben propiciar la reflexión sobre su empleo y futuro comportamiento a partir de ese momento.

Es de gran valor complementar el autodiagnóstico con un diagnóstico hecho por el profesor sobre cada estudiante. La realización de un debate enriquecería el análisis y contribuiría a desarrollar habilidades comunicativas. En correspondencia con los resultados obtenidos, estudiantes y profesores, pudieran orientarse mejor hacia el perfeccionamiento de los procesos cognoscitivos y de las estrategias de aprendizaje. De esta forma se tendría una base a partir de la cual trabajar para ampliar los límites del desarrollo actual. Se garantizaría además, la motivación del estudiante por realizar tareas para lograrlo.

Con el cumplimiento de esta exigencia se tributa al desarrollo de la regulación y autorregulación de la personalidad del estudiante, se potencia el desarrollo de la autovaloración, se crea un espacio para la reflexión del sujeto sobre sí y para el desarrollo de su autoeducación.

En el Curso Continuidad de Estudios se debe estimular constantemente el desarrollo de la autoeducación de los estudiantes. Ello se logra incentivando que regulen por sí mismos su actividad, atendiendo a sus necesidades y potencialidades y en un tiempo planificado por ellos.

Por *autoeducación* se entiende “la actuación consciente y planificada que realiza el educando consigo mismo (autoactuación) con el objetivo de perfeccionar su personalidad, en correspondencia con sus potencialidades y con las posibilidades que le brinda la sociedad.” (O. Fernández, 2003: 10).

La autoeducación se encuentra en estrecha unidad con la educación, ésta le sirve de base sobre la cual se edifica y crece. Por ello los profesores durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje deben enfatizar en que los estudiantes planifiquen el tiempo del que disponen para el desarrollo del trabajo independiente. En este sentido es importante tener en cuenta que los jóvenes que estudian en el nuevo modelo por lo general son trabajadores y necesitan una adecuada organización de sus actividades.

Es por esto que en este tipo de curso es importante lograr que los estudiantes organicen las condiciones físicas, ambientales y personales, valoren las características individuales que inciden en su aprendizaje y planifiquen las estrategias que emplearán en la realización de las tareas didácticas (cuál, cómo, cuándo, para qué, por qué esa y no otra). Así, pueden controlar la ansiedad, los motivos distractores, las posibles frustraciones u otros aspectos. Todo ello contribuirá a elevar su protagonismo en el aprendizaje, propiciar el autocontrol, la reflexión sobre las tareas que realiza e ir desarrollando de esta forma su autoeducación.

En el cumplimiento de esta exigencia juega un importante papel el tutor del estudiante. El debe asesorarlo en todo momento, ayudarlo a planificar su tiempo de trabajo o estudio y orientarlo en otros aspectos de su vida personal. En ese contexto se crea un espacio propicio para la atención a las diferencias individuales.

3. Desarrollar la clase encuentro con el apoyo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

La autora considera que en un proceso de este tipo donde es indispensable el desarrollo del aprendizaje independiente, el profesor debe orientar el uso de medios que lo favorezcan.

Como se exponía en el primer capítulo, las TIC pueden favorecer: la atención individualizada a los estudiantes, la organización virtual del proceso de enseñanza aprendizaje, la interacción profesor – estudiante y estudiante – estudiante, la inserción de ayudas que favorezcan el logro de las estrategias de aprendizaje, ya sea en el propio formato digital o a través de uso de aplicaciones informáticas.

Parte de estas tecnologías no siempre están disponibles, no obstante, dentro de las instituciones universitarias se ha ido desarrollando la cultura sobre el uso de estos medios. Esto pudiera propiciar su rápida inclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Sedes Universitarias Municipales, en cuanto las condiciones materiales así lo permitan.

Llegado el momento, los profesores deberán orientar la utilización de herramientas para

llevar a cabo diversas tareas por ejemplo: procesadores de texto, hojas de cálculo, presentaciones colectivas, ya que las TIC no son sólo medios de información sino medios para la expresión y creación personal (J. de Pablos, 1992). Podrán orientar también la utilización de redes comunicación donde se propicie la interacción y el intercambio de ideas entre profesores y estudiantes a través de aplicaciones informáticas como el correo electrónico, world wide web, tableros de noticias y otros. Además apoyarán el aprendizaje de los estudiantes con el uso de multimedias, comunicación audiovisual y trabajo colaborativo en espacios virtuales.

El modelo cubano para el Curso Continuidad de Estudios (MES, 2001b) ha propuesto la utilización de videoconferencias preparadas por los profesores principales de las distintas asignaturas como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje. Ello se complementa con la guía de estudio y los libros de texto. Entre estos medios debe existir una estrecha relación.

Se ha comprobado que la calidad didáctica que tienen las videoconferencias elaboradas hasta el momento, no es la adecuada. Sin embargo, el profesor puede realizar actividades para que ellas puedan ser útiles al aprendizaje independiente de los estudiantes. El empleo de la videoconferencia debe transitar por tres momentos (M. Cebrián de la Serna, 1994; Y. Martín, 2001 y J. Cabero, 2003). A continuación se recomiendan algunas actividades para cada uno de ellos.

Antes de la proyección en el aula:

- Observación previa del vídeo por parte del profesor donde realizará una valoración general del mismo en función de:
 - Los objetivos que persigue y la relación con el programa de la asignatura.
 - Las características de los estudiantes.
 - La adecuación de los contenidos.
 - El ritmo de presentación de la información.
 - El vocabulario utilizado.
 - Las orientaciones que posteriormente se pueden brindar para el trabajo independiente.
- Planificación de cómo se utilizará el vídeo en la clase.
- Elaboración de algún apoyo que puede incluir:
 - Actividades que los estudiantes realizarán antes o después de observar el vídeo.
 - Materiales para la profundización en el tema.

- Significado de los términos técnicos y científicos utilizados en el vídeo.
- Planificación de las orientaciones que se darán al estudiante para su trabajo independiente.

Durante la proyección en el aula:

- Explicar los objetivos que se persiguen con la observación del vídeo, comentar los términos nuevos que aparecen, llamar la atención sobre las partes más significativas.
- Presentar el vídeo apoyándose en las posibilidades instrumentales y de intervención didáctica que considere oportunas.
- Mostrar un comportamiento que sirva de modelo a los estudiantes, que influya en su interés y actitud hacia la proyección.
- Prestar atención a la comunicación no verbal de los estudiantes así como a la forma en que reciben los contenidos. Por ejemplo si observan atentamente, si toman notas, etc.

Después de la proyección en el aula:

Orientar actividades sobre el vídeo como por ejemplo:

- Elaborar trabajos escritos de forma individual o colectiva.
- Entrevistar a especialistas.
- Debatir en grupos.
- Confeccionar ficha videográfica.
- Buscar ejemplos en el contexto cercano.
- Hacer esquemas.
- Explicar el contenido con las propias palabras.
- Resumir los contenidos presentados.
- Identificar y exponer conceptos claves u otras que considere necesarias.

4. Orientar la realización de tareas didácticas propiciando su control y autocontrol.

Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial que se desarrolla en el nuevo modelo, el estudiante recibe las orientaciones para su aprendizaje independiente en el encuentro y en la guía de estudio. En ambos es de gran valor no sólo orientar cuáles son los objetivos, contenidos y bibliografía de los diferentes temas sino *poner el énfasis en la tarea didáctica* como momento necesario en el logro de los objetivos por parte de los estudiantes.

Por tarea didáctica se entiende: “una clase de tareas docentes, mediante las cuales se orienta y motiva a los estudiantes; para que realicen actividades teóricas y prácticas, que son propias de su futura profesión.” (L. M. Lara, 1997: 54).

Otras características de las mismas son: propician el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes y exigen una correcta planificación, orientación, ejecución y comprobación de su actividad (M. Pulido, 1999); están vinculadas a las acciones de búsqueda del conocimiento y en ellas predomina el trabajo independiente del estudiante (P. Oliva, 2003).

La autora considera que las tareas didácticas que se orienten en las guías de estudio deben:

- Utilizar un lenguaje comprensible y motivante.
- Exponer los contenidos didácticos de forma que se estimule el trabajo independiente incluyendo ayudas que lo favorezcan y que guíen hacia el logro de los objetivos propuestos.
- Propiciar el desarrollo de estrategias de aprendizaje a través tareas concebidas para promover su utilización con lo cual se puede fomentar la independencia cognoscitiva del estudiante. En cada una de ellas puede utilizar una o varias estrategias, necesarias para la asimilación del contenido o para su formación profesional en sentido general, así como ejercitar la utilización de estas dentro del sistema de tareas. Aquí se manifiesta el valor conferido a la actividad como aspecto necesario en el desarrollo psíquico, se retoma que las estrategias de aprendizaje se asimilan en la actividad.

Se debe además brindar al estudiante la oportunidad de apoyarse en la modelación teórica de las estrategias, la cual puede ser ofrecida dentro de la propia guía de estudio. Las TIC pueden servir de soporte en este sentido ya que permiten insertar ayudas o palabras con hipervínculos a dicha modelación.

- Incentivar a través de las distintas tareas, la comunicación interpersonal entre los estudiantes induciendo la confrontación de criterios, el intercambio, el diálogo.

- Estar vinculadas con los contenidos y orientaciones presentes en las videoconferencias.
- Favorecer la autorreflexión sobre el aprendizaje durante el autocontrol, control y valoración de lo realizado. De gran valor es retroalimentar al estudiante sobre los resultados obtenidos con la utilización de determinada estrategia en cada tarea. Ello le permitirá ir evaluando su proceder y por ende transformarse a si mismo mientras aprende.
- Orientar la búsqueda de información complementaria que apoye el aprendizaje independiente.
- Estimular la reproducción, la producción y la creatividad en los estudiantes a través de la orientación de diferentes tareas dirigidas a ello.

En consonancia con lo planteado, en la clase encuentro y las guías de estudio debe prevalecer la orientación de *varios tipos* de tareas didácticas (en correspondencia con los niveles de asimilación del contenido). Cada una de ellas considerará los momentos de orientación, ejecución, control y valoración del aprendizaje.

- Tareas reproductivas: Tipo de tarea didáctica en la que el estudiante se apropia de contenidos, desarrolla habilidades y estrategias de aprendizaje en el marco de determinado tema. Exigen del estudiante la reproducción de conocimientos o habilidades. Las mismas podrán ser teóricas o prácticas. Se resolverán a partir de la consulta de la literatura docente y las videoconferencias. Este tipo de tarea no será el predominante.
- Tareas productivas o de aplicación. Son un tipo de tarea didáctica en la que el estudiante utiliza los conocimientos adquiridos para la solución de un problema, el estudio de un caso o fenómeno, identifica situaciones nuevas, relacionadas con su profesión en el entorno que le rodea, diseña tareas, instrumentos o proyectos, entre otras. Las mismas propiciarán la aplicación de lo aprendido, la ampliación del conocimiento sobre el tema así como el desarrollo de valores en los estudiantes. En ellas podrán constatar por si mismos la efectividad las estrategias de aprendizaje empleadas.

- Tareas creativas. Son un tipo de tarea didáctica en la que se evidencia la sistematización e integración de los conocimientos, habilidades, estrategias de aprendizaje y valores. En ellas el estudiante debe resolver nuevas situaciones. Estas tareas deben preparar para la futura profesión, motivar la consulta a especialistas y otras fuentes, desarrollar la autorreflexión, retar al estudiante a realizar actividades que lo conduzcan al desarrollo de su autoeducación.

Se deberá considerar la constante actualización de las tareas y sus objetivos en estrecha relación con los avances de la ciencia de que se trate así como la relación de las tareas didácticas con las particularidades individuales de cada estudiante. Si la guía de estudio se encuentra en formato digital, el profesor podrá realizar continuamente aquellos cambios, actualizaciones, modificaciones, que entienda necesarios.

Se planteó con anterioridad que las tareas didácticas debían incentivar la comunicación interpersonal induciendo la confrontación de criterios, el intercambio y el diálogo. En la base de esta afirmación se encuentra la idea de que “en el desarrollo cultural del niño, toda la función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre* personas (*inter psicológica*), y después, en el interior del propio niño (*intra psicológica*).” (L. S. Vygotski, 1979: 94). Es por ello que en el Capítulo uno de esta Tesis se afirmó que la asimilación de las estrategias de aprendizaje se puede potenciar a través del trabajo interactivo. En tanto el proceso de apropiación es social, puede surgir sólo en el proceso de la comunicación, de la colaboración y de la actividad conjunta.

En función de este criterio se entiende que es relevante orientar el desarrollo de actividades conjuntas, intercambio entre los estudiantes y entre éstos, los profesores, tutores y otros profesionales o personas que pudieran apoyarlos en su aprendizaje.

Dentro del nuevo modelo pedagógico se prevé que el aprendizaje sea fundamentalmente independiente. No obstante, deben incluirse en el diseño del proceso, orientaciones para que realicen actividades en equipos o con el apoyo de otras personas. Así, los estudiantes pueden concienciar la utilización de estrategias de aprendizaje, intercambiar y comparar los resultados de su aprendizaje independiente con el empleo de alguna estrategia, socializar sus dudas, consultar a especialistas y profesionales vinculados a su futura profesión en sus localidades o lugares de trabajo, entre otros aspectos. Se retoma en esta exigencia la afirmación de L. S Vygotski (1979) de que las relaciones entre los hombres son una fuente indispensable para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores y el crecimiento personal del individuo.

Cuando estén creadas las condiciones de conectividad a una red donde esté diseñado un sitio para las distintas carreras de la Universalización, se podrán además incluir, el desarrollo de actividades grupales con el apoyo de las TIC, por ejemplo, foros de discusión de determinados temas de la asignatura, intercambio de correos electrónicos entre estudiantes y entre éstos y los profesores, tutores y especialistas; listas de discusión, entre otras.

Con el cumplimiento de esta exigencia se puede contribuir a la formación de valores como la solidaridad, el colectivismo, la ética en las relaciones interpersonales, entre otros.

5. Orientar la motivación de los estudiantes en sentido general y hacia la utilización de estrategias de aprendizaje en particular.

Los procesos cognitivos y afectivos se manifiestan en estrecha unidad (F. González, 1989). Este fundamento psicológico es necesario considerarlo en todo tipo de proceso de enseñanza aprendizaje ya que es precisamente la motivación lo que impulsa a la acción.

En la modalidad semipresencial, esta consideración es aún de mayor relevancia. Ella exige gran fuerza de voluntad: el estudiante debe dedicar al estudio un tiempo especial que le resta a otras actividades, lo hace en un contexto sumamente individualizado, el contacto con otros puede ser escaso, la retroalimentación de su progreso en el aprendizaje y el asesoramiento que recibe es diferente de aquel de la enseñanza presencial a la cual estuvo vinculado durante gran parte de su vida y esto lo puede desanimar fácilmente.

Esta exigencia plantea la necesidad de considerar el valor que tiene la motivación de los estudiantes en el Curso Continuidad de Estudios. Por eso es relevante orientarla adecuadamente en todo momento y en el diseño de cada medio que se emplee para apoyar el aprendizaje independiente de los estudiantes.

De tal forma la motivación debe ser considerada en la orientación de cada tarea didáctica, en el diseño de las videoconferencias y guías de estudio. A juicio de la autora, ellas deberán desempeñar un importante *papel motivador*. Se debe entender que aunque en una tarea el estudiante desarrolla una acción sencilla, resuelve un problema específico, con un objetivo inmediato en el contexto del objetivo del tema, en ella, lo fundamental es la motivación (C. Álvarez, 1998).

En las videoconferencias no sólo se debe mostrar la alta preparación y dominio del contenido de los profesores principales. Ello puede redundar en el empleo de un lenguaje de difícil comprensión para los estudiantes. Las mismas necesitarán diseñarse:

- Atendiendo no sólo a la transmisión de la información sino a la orientación de los contenidos a estudiar, las habilidades a desarrollar, las estrategias de aprendizaje a emplear así como a las tareas didácticas propuestas en la guía de estudio.
- Provocando activación y reflexión en los estudiantes a partir del empleo de un sistema de métodos de enseñanza entre los que prevalezcan el explicativo ilustrativo, de exposición problémica del contenido y el investigativo.
- Ocupando un tiempo prudencial de tal manera que no resulte monótona ni la videoconferencia, ni la clase encuentro. Así el profesor que la utilice podrá, dentro

del horario establecido, orientar su observación y realizar distintas actividades durante la proyección y el posterior análisis.

- Vinculando sus contenidos con elementos concretos del área de la actuación de los futuros profesionales y disminuyendo la densidad expositiva.

Las guías de estudio deberán ser igualmente motivantes. En ellas se debe utilizar un texto motivador, sugestivo e interesante que procure captar la atención y facilite la comprensión. En este sentido se dará un tratamiento personalizado, con espíritu positivo y optimista. Se orientará la motivación hacia el desarrollo de cada tarea didáctica y hacia la utilización de cada estrategia de aprendizaje. Se retroalimentará, en la clase encuentro, sobre las tareas que se han desarrollado y las estrategias de aprendizaje que se han utilizado, con vistas a mantener el interés del estudiante.

La orientación de la motivación hacia la utilización de estrategias de aprendizaje durante la realización de las tareas didácticas se puede lograr resaltando su importancia social, cognitiva. También a través de la utilización de un lenguaje ameno, atractivo y didáctico en su orientación tanto dentro de los videos como en la guía de estudio.

Se deben además reconocer las motivaciones e intereses que tienen los estudiantes en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje. Ello es una premisa para promover su utilización. No todas las estrategias son igualmente aceptadas ni utilizadas, por lo que el profesor debe, en función del autodiagnóstico y diagnóstico, orientar las más aceptadas por sus alumnos e ir incentivando aquellas que se encuentran menos desarrolladas pero que son necesarias para cada asignatura. Esta atención se realiza fundamentalmente en los encuentros presenciales aunque bajo determinadas condiciones se pudiera apoyar además en la comunicación a través de otras vías que ofrecen las TIC, como pueden ser por ejemplo, el uso del correo electrónico.

Otras vías para desarrollar la motivación de los estudiantes serían el análisis de documentos con los que se vincula su profesión, la realización de juegos de roles, la utilización de técnicas participativas, la orientación de visitas a lugares relacionados con la profesión u otras.

6. Orientar la preparación para la profesión.

Todas las asignaturas deben tributar a la preparación del estudiante para la futura profesión que tendrán. Un individuo está preparado cuando puede enfrentarse a los problemas que se le presentan en su puesto de trabajo y lo resuelve (C. Álvarez, 1998). Dicha preparación se logra vinculando los contenidos de las asignaturas a la realidad objetiva, al contexto social, a la comunidad en que se encuentran inmersos los estudiantes, incentivando la solución de problemas reales de la práctica social.

En el Curso Continuidad de Estudios se debe lograr la preparación para la profesión *de una manera diferente* ya que en el modelo no están concebidas explícitamente clases prácticas, ni prácticas docentes. Es por ello que se deben diseñar acciones dirigidas a orientar este tipo

de preparación para que el estudiante la logre a partir de su interacción con los materiales en que se apoya y a través de su aprendizaje independiente. Alternativas para lograrlo serían:

- Incluir videos didácticos o espacios dentro de las videoconferencias donde se muestren situaciones a las cuales se enfrentará el futuro profesional. En ellos se manifestarán los contenidos tratados en los temas de la asignatura y se hará evidente la necesidad de la actuación profesional.
- Orientar en la Guía de Estudio la realización de tareas que exijan la aplicación y la creación, relacionadas con el desempeño profesional actual y futuro, donde se manifieste la vinculación de la teoría que se orienta y la práctica. Para realizarlas el estudiante deberá consultar a especialistas o profesionales de su rama y relacionarse con las exigencias de su profesión en la comunidad. En estas tareas se sistematizarán los conocimientos, habilidades, estrategias de aprendizaje y valores.
- En la clase encuentro el profesor deberá valerse de medios de enseñanza que favorezcan la preparación profesional: uso de protocolos, análisis de casos, instrumentos u otros según las características de la asignatura. Asimismo, usará de modo frecuente, ejemplos de la práctica profesional relacionados con el tema que orienta. Transmitirá el amor hacia la profesión y ser un ejemplo de ética profesional.

En las diferentes evaluaciones frecuentes, parciales y finales, el estudiante podrá demostrar la preparación profesional alcanzada.

3.2 Procedimientos de enseñanza para el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Si se pretende favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje, es importante según C. Monereo (2001), observar algunos principios como son:

- explicitar a los estudiantes el sentido, la utilidad y el valor de la estrategia que se pretende enseñar así como la importancia de la planificación, regulación y valoración de la propia actuación,
- enseñar aquellos procedimientos necesarios para aprender en las diferentes disciplinas y permitir que los estudiantes practiquen de forma suficiente y en situaciones variadas fomentándose su uso flexible y estratégico,

- enfatizar en las particularidades de cada situación de aprendizaje con vistas a lograr que el estudiante tome conciencia de ellas y logre tomar sus decisiones de forma reflexiva,
- favorecer la cesión gradual de la responsabilidad sobre cómo aprender a los estudiantes,
- comenzar con ejercicios simples y cerrados en los primeros momentos de una secuencia didáctica e ir progresando hacia problemas más abiertos y que supongan mayores demandas cognitivas (según el estudiante vaya controlando la estrategia),
- propiciar la discusión y el análisis de las estrategias empleadas en función de los resultados alcanzados y de las condiciones de la situación de aprendizaje permitiendo así que se tome conciencia sobre su uso pertinente (este es uno de los aspectos principales que garantiza que el conocimiento estratégico pueda transferirse a otros problemas de aprendizaje) y
- evaluar de forma explícita el esfuerzo del estudiante durante la planificación, regulación y control del uso de procedimientos para aprender.

En estos principios se evidencia el valor que poseen para el desarrollo de estrategias de aprendizaje, aspectos como la motivación, la reflexión, la ayuda de los otros, la comunicación, la asequibilidad de las tareas y la evaluación.

En otros contextos (Antonijevic y C. Chadwick, 1982; C. Monereo, 2001 y C. Monereo, J. I. Pozo y M. Castelló, 2001) se ha propuesto desarrollar estrategias de aprendizaje mediante determinados métodos. Algunos de ellos fueron enunciados en el Capítulo 1 donde la autora de este trabajo dejó establecido que en la presente investigación serán entendidos como procedimientos.

El análisis teórico realizado acerca de las distintas vías propuestas por otros autores para el desarrollo de estrategias de aprendizaje así como la consideración de un grupo de presupuestos del Enfoque Histórico Cultural asumidos para la comprensión teórica de las estrategias de aprendizaje, permitieron elaborar los procedimientos que se explican a continuación.

Enseñanza directa de las estrategias:

El profesor puede enseñar directamente a los estudiantes las estrategias de aprendizaje de la

misma manera que enseña los contenidos o las habilidades, sin embargo en este tipo de curso el tiempo del cual se dispone para ello es muy breve. Por esto, en la guía de estudio se puede ofrecer, la modelación teórica de cada estrategia como una forma de enseñanza directa. Esta modelación se puede insertar como una ayuda a los estudiantes.

El objetivo de este procedimiento es brindar a los estudiantes, indicaciones detalladas sobre la utilización correcta de una estrategia. En el se debe incluir la valoración o beneficio potencial de su utilización, la exposición de los diferentes pasos que se deben seguir y el análisis de las situaciones en las que puede ser útil.

En este procedimiento se tiene en cuenta la integridad de las dimensiones cognitiva, afectivo motivacional y regulativa. Por ello las ayudas sobre las estrategias están redactadas de modo personalizado, con el apoyo de preguntas (como si el estudiante estuviera dialogando consigo mismo), con la referencia a su importancia cognitiva o práctica lo cual refuerza su compromiso social; las mismas deben motivar desde su lectura, orientar hacia la tarea y propiciar la autorreflexión.

La modelación teórica de las estrategias constituye un elemento mediador que puede favorecer en los estudiantes el desarrollo de estrategias de aprendizaje. La misma incentiva la activación en tanto en ella se proponen acciones concretas a realizar y sugiere la reflexión de los alumnos propiciando la conciencia de las estrategias.

Se considera además durante el empleo de este procedimiento, el carácter social de la actividad en tanto refleja la importancia cognitiva o práctica de cada estrategia.

Modelación:

Este procedimiento consiste en que una persona considerada competente en la ejecución de una tarea, actúe como modelo explicando parte por parte la estrategia que pone en marcha, todo lo que hace y piensa y por qué.

El profesor durante las actividades semipresenciales utiliza determinadas estrategias de enseñanza las cuales sirven de modelo al estudiante, así mismo durante la ejemplificación en la guía de estudio se emplean estrategias que actúan en esta misma dirección. Por tanto, con su comportamiento se convierte en un mediador entre las estrategias de aprendizaje y los estudiantes. El no solo puede enseñar de forma directa las estrategias sino que puede favorecer su desarrollo estimulando su potencialidad consciente, propiciando que los estudiantes concienticen cuál es la estrategia que está empleando en determinado momento.

En su comportamiento debería mostrar aquellas estrategias que le son necesarias al estudiante para la asignatura que imparte. El alumno de esta forma contaría no sólo con la modelación teórica sino con un ejemplo práctico, reflejado en un comportamiento observable y en este caso en el comportamiento de una persona que es un ejemplo a seguir.

El profesor se puede valer de este procedimiento para ampliar, durante la enseñanza, la zona de desarrollo próximo de sus estudiantes.

Un ejemplo de modelación es cuando el profesor orienta un experimento, lo realiza

comentando y reflexionando sobre los pasos que sigue. En este proceso, hace conscientes a los estudiantes de que lo que está realizando, demuestra su importancia y motiva por la utilización de este proceder.

Ejercitación

Si alguna estrategia de aprendizaje debe ser desarrollada durante la asimilación de los contenidos o el logro de los objetivos de una asignatura, ella no debe ser empleada por el estudiante sólo una vez. A través de las diferentes tareas didácticas se deberá ejercitar variada y de forma suficiente su utilización.

Este procedimiento de enseñanza de las estrategias de aprendizaje se corresponde con el presupuesto del carácter activo de los procesos psíquicos, es decir, en la enseñanza se debe considerar que el estudiante no sólo reflexione o domine un modelo teórico sino que realice actividades donde las estrategias se utilicen.

Durante la ejercitación se tiene en cuenta el carácter social y consciente de los procesos psíquicos, cuando se orienta el análisis, la reflexión y valoración de lo realizado así como la participación de los otros en ello.

Este procedimiento es muy importante para favorecer el desarrollo de aquellas estrategias de aprendizaje más necesarias para los estudiantes en correspondencia con las necesidades detectadas en ellos durante el diagnóstico.

Reforzamiento del éxito:

Las tareas didácticas propuestas al estudiante serán evaluadas sistemáticamente por el profesor, quien en dependencia de los resultados alcanzados en el empleo de determinada estrategia estimulará al estudiante y le hará recomendaciones para futuras ocasiones. Se propiciará también durante la autoevaluación de cada tarea y en el autocontrol de cada estrategia que el estudiante refuerce su éxito.

Este procedimiento juega un importante papel motivador para el estudiante. Con él, recibe retroalimentación sobre el empleo de una estrategia. Que otros reconozcan el adecuado uso de una estrategia de aprendizaje es alentador y motivante ya que como afirmaba L. S. Vygotsky (1979) los procesos psíquicos tienen un carácter social, se desarrollan en el seno de una sociedad la cual influye decisivamente en ellos, de ahí el valor que tiene el reconocimiento social que puede recibir el estudiante.

Aprender del error.

El error es la “representación unilateral e inadecuada en la conciencia humana de los objetos y fenómenos de la realidad.” (A. Guétmanova, M. Panov y V. Petrov, 1991: 99). Puede ser, entre otros aspectos, resultado de inferencias apresuradas que realiza el estudiante, de sus ideas preconcebidas, del conocimiento inadecuado que aún posee o de la interpretación incorrecta de algunas palabras o expresiones.

Desde el punto de vista filosófico, el error es un momento en el desarrollo de la verdad;

refleja de modo unilateral el verdadero estado de las cosas, pero precisamente a través de él, el conocimiento avanza consecuentemente hacia la verdad. Es por esto que se debe aceptar el error como momento necesario del aprendizaje.

Aprender del error se puede convertir en un procedimiento para la enseñanza de estrategias de aprendizaje, cuando el profesor fomenta la reflexión sobre el error en el empleo de una estrategia; cuando logra que el estudiante pueda identificarlo por sí mismo, por ejemplo, comparando sus resultados con los de otros, buscando criterios de otras personas, interactuando con el material bibliográfico y cuando logra que este se esfuerce por corregirlo. Por esto se puede afirmar que este procedimiento fomenta el desarrollo de la función autorreguladora de la personalidad.

La reflexión.

La reflexión se erige como procedimiento para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en tanto permite la toma de conciencia del estudiante sobre lo que piensa o hace ante una tarea didáctica que demanda el empleo de una estrategia de aprendizaje. Esta reflexión se puede propiciar desde el autodiagnóstico inicial, el cual permite determinar el nivel de conocimiento estratégico que tienen los estudiantes; durante todo el proceso animándolos a debatir sobre las distintas estrategias, sus ventajas e inconvenientes y en la evaluación final donde se constata el alcance de los objetivos, los cuales están relacionados con determinadas estrategias de aprendizaje.

Durante la enseñanza directa referida con anterioridad se tiene en cuenta la reflexión en la forma de proponer las acciones a partir de interrogantes. En esta misma dirección se puede sugerir dentro de las tareas didácticas el llamado perspectivismo estratégico (C. Monereo, 2001) que consiste en que el estudiante analice la solución de una tarea por parte de un compañero y trate de identificar cuáles fueron sus planes para enfrentarla, qué dificultades encontró, qué pensó para resolverlas y de qué manera valoró su actuación al concluir; posteriormente el observado confirma o rechaza las inferencias de su compañero exponiendo sus razones.

Tal como aseveran D. Castellanos, C. García y C. Reinoso (2001) “el aprendizaje de estrategias, requiere algo más que una práctica repetitiva (...). Requiere una práctica *reflexiva*, que exija al/a la estudiante precisar sus metas, analizar qué necesita hacer para lograrlas, con qué cuenta para ello, cómo puede controlar el proceso para su logro, y cómo puede evaluarlo.” (D. Castellanos, C. García y C. Reinoso, 2001: 26). Lo anterior está en correspondencia con el carácter consciente de los procesos psíquicos destacado dentro del Enfoque Histórico Cultural.

3.3. Guía de Estudio en Formato Electrónico para la Asignatura Cognición y Comportamiento I.

La Guía de Estudio en Formato Electrónico (GEFE) se diseñó a partir del Modelo para la Autoeducación Cujae (UAC) elaborado por el Centro de Referencia para la Educación Avanzada (J. Zilberstein y otros 2004a). Este modelo pedagógico - tecnológico intenta favorecer de manera científica el aprendizaje independiente de los profesionales y de los miembros de la sociedad en general, integrando las Tecnologías de la Información y las

Comunicaciones (TIC). Aunque el mismo asume la modalidad universidad abierta ha sido transformada su estructura con vistas a su empleo en un modelo de enseñanza aprendizaje semipresencial como el que posee el Curso Continuidad de Estudios de la Universalización de la Educación Superior.

Esta Guía (Anexo 25) puede favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje ya que:

1. En ella se han considerado las exigencias didácticas propuestas, de esta forma:

- Se estructuró dirigida al desarrollo de estrategias de aprendizaje. Para determinar cuáles estrategias desarrollar se consideró la relación existente entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las estrategias de aprendizaje que se debían fomentar en correspondencia con ellos.
- Se incluye una propuesta de autodiagnóstico para el estudiante. Con él se pretende diagnosticar su nivel de desarrollo actual con el propósito de ampliar sus límites en cuanto a la utilización de estrategias de aprendizaje.
- Se orienta el uso de medios que pueden favorecer el aprendizaje independiente del estudiante y la utilización de estrategias durante el mismo: materiales bibliográficos complementarios, videoconferencia y bibliografía básica.
- Se incluyen varios tipos de tareas didácticas en niveles de complejidad creciente, donde es necesario utilizar alguna estrategia de aprendizaje. En ellas se incentiva la comunicación interpersonal, la reflexión, la producción y la creatividad. Estas tareas se han vinculado con los contenidos y orientaciones de las videoconferencias, orientan la búsqueda de información complementaria y utilizan procedimientos didácticos que pueden favorecer el desarrollo de estas estrategias.
- Se orienta el desarrollo de actividades conjuntas, intercambio y comunicación entre los estudiantes, con el profesor y otros especialistas.
- Se orienta la planificación y organización de la actividad de estudio. Para ello en el autodiagnóstico se propone a los estudiantes un ejercicio donde valoran su proceso de estudio, se incluyen materiales complementarios en los cuales pueden

profundizar para una mejor comprensión de este tema y se le brindan ayudas encaminadas a esta dirección.

- Se orienta la motivación de forma general mediante el diseño de la guía, dentro de cada tarea didáctica y en la enseñanza de cada estrategia.
- Se orienta la preparación para la profesión. Se vinculan las tareas a la realidad objetiva, al contexto social, a la comunidad en la cual aprenden los estudiantes, se incluyen tareas de aplicación de los conocimientos y creativas que motivan la consulta a especialistas o profesionales de la Psicología. En ellas se pueden sistematizar los conocimientos, las habilidades, estrategias de aprendizaje y valores propios de esta ciencia.

2. En ella se utilizan procedimientos didácticos para el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Se emplearon:

- La enseñanza directa de las estrategias: Este procedimiento es empleado pues se ha incluido la modelación teórica de cada una de las estrategias que el estudiante debe emplear para la realización de las tareas. A esta modelación el estudiante accede a través de los hipervínculos de las palabras o frases que implican la utilización de una estrategia de aprendizaje o a través de un listado donde se encuentran todas aquellas en las cuales se puede apoyar durante su aprendizaje independiente.
- La ejercitación: Ha sido considerado este procedimiento ya que las estrategias de aprendizaje a desarrollar en la asignatura son orientadas, de forma variada, en diferentes tareas didácticas.
- La reflexión: El uso de este procedimiento se favorece en la guía desde el diagnóstico donde se anima a pensar sobre sí mismos a los estudiantes. También es empleado en diversas tareas en las que se orienta el control, la valoración sobre la propia actuación y la de otros.
- El reforzamiento del éxito y el aprender del error se han considerado en la guía, aunque no de forma explícita. En este sentido se orienta entregar algunas de las

tareas al docente, quien durante la clase encuentro debe utilizar estos procedimientos para retroalimentar al estudiante sobre sus resultados en el empleo de las estrategias de aprendizaje.

Considerando las habilidades que se deben desarrollar en esta asignatura y su relación con el resto de los documentos (cuestiones analizadas en el Capítulo dos), en esta guía se potencian el identificar, caracterizar, realizar experimentos, aplicar instrumentos o técnicas, argumentar, evaluar, valorar, explicar, comparar, crear reporte escrito y diseñar mapas conceptuales como estrategias de aprendizaje que son relevantes propiciar en los estudiantes. No obstante, dadas las características del modelo pedagógico del Curso Continuidad de Estudios, se ofrecen en la guía otras estrategias como ayuda para el trabajo independiente.

Usualmente por guía de estudio se entiende aquel documento que dirige, encamina, conduce, la adquisición de los conocimientos. En ella se muestra o señala el camino a recorrer, se presentan orientaciones y reglas que lo facilitan. Para G. Roquet y M del C. Gil (2001) se caracteriza por ser un documento que orienta al estudiante en todos los aspectos relacionados con los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las experiencias de aprendizaje (ejercicios), la evaluación y la bibliografía de una asignatura o curso.

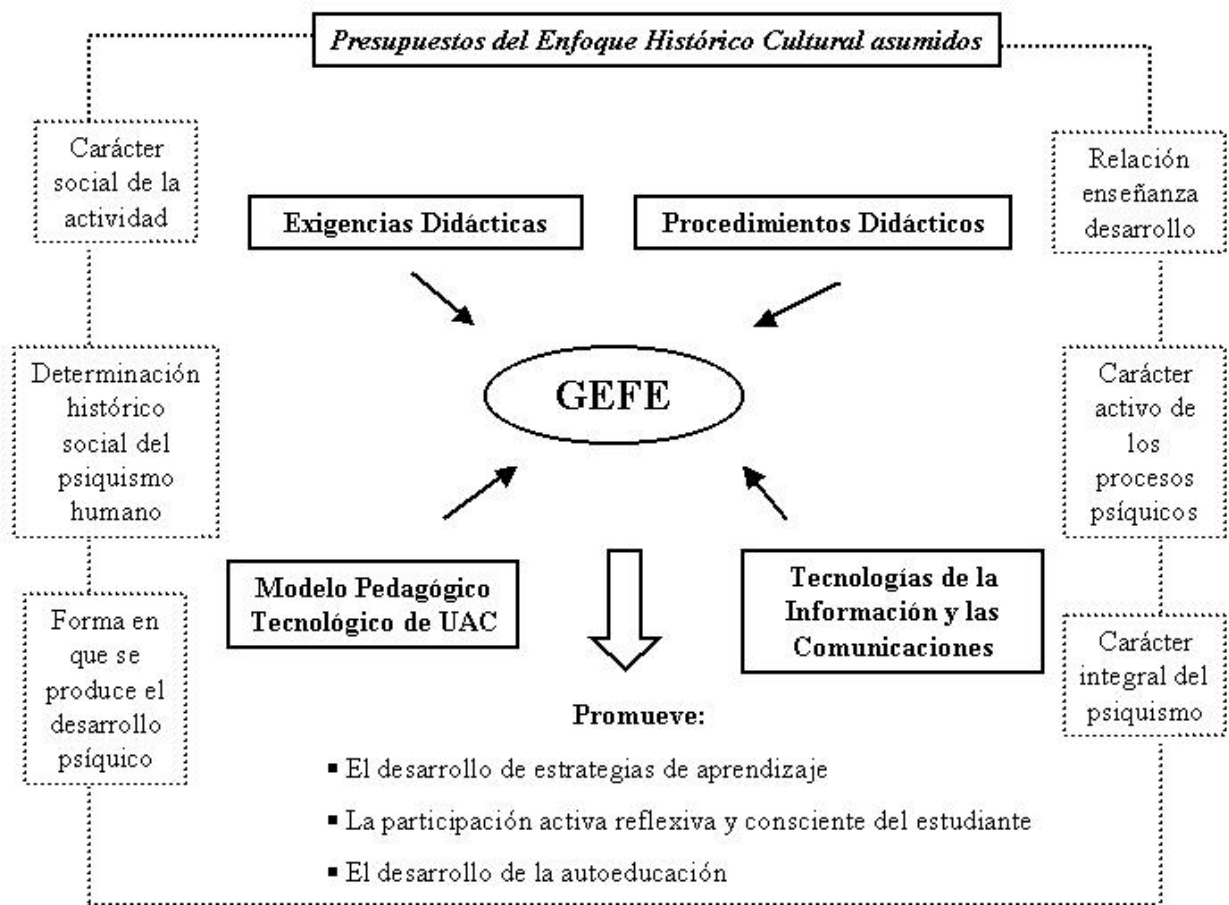


Figura 3.1 Representación esquemática del modelo teórico asumido en la GEFE.

La Guía de Estudio en formato electrónico elaborada tiene como objetivo dirigir de manera científica el aprendizaje independiente de los estudiantes en función del desarrollo de estrategias de aprendizaje de una manera activa y reflexiva a partir de la unidad entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, con el apoyo de las TIC. La figura 3.1 muestra un esquema del modelo teórico asumido para la elaboración de la Guía.

3.3.1 Estructuración didáctica.

La GEFE (Anexo 25) se estructuró a partir del rediseño de la Guía de Estudio elaborada en papel, para esta asignatura en el Curso Continuidad de Estudios, la cual se entrega a los estudiantes (M. Manzano, 2001b).

Se respetaron los temas, de tal manera que cada uno de ellos posee las mismas características en ambas guías. Igualmente no se incluyeron nuevos contenidos. No obstante, la autora, en correspondencia con las exigencias didácticas propuestas para el

Curso Continuidad de Estudios y los presupuestos asumidos del Enfoque Histórico Cultural, consideró necesarias las modificaciones siguientes:

- Reelaborar los objetivos enunciados en el Programa de la Asignatura y en los temas de la Guía con vistas a favorecer la comprensión por parte de los estudiantes de lo que deben lograr y concretar las estrategias de aprendizaje a promover.
- Considerar a la *tarea didáctica* como el centro de la atención en el diseño de la Guía, de tal forma que no sólo desempeñe el tradicional papel orientador, sino que active la independencia cognoscitiva del estudiante, propiciando la asimilación consciente de los contenidos y el desarrollo de estrategias de aprendizaje.
- Orientar un mayor número y variedad de tareas didácticas en cada uno de los temas de la asignatura, en las que el estudiante pueda ejercitar las estrategias de aprendizaje necesarias para la asimilación de los contenidos de esta asignatura. En correspondencia con la exigencia didáctica de orientar en la Guía de Estudio y los encuentros, la realización de tareas didácticas a partir del uso de la literatura docente y la videoconferencia propiciando su control y autocontrol, se incluyeron en la GEFE varios tipos de tareas didácticas con niveles de complejidad creciente (tareas reproductivas, productivas y creativas).
- Promover la participación independiente (activa, reflexiva y consciente) por parte del propio estudiante en su aprendizaje a partir de la estructuración de las tareas. En cada una de ellas se manifiesta la unidad entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en función de incentivar la autoeducación de los estudiantes.

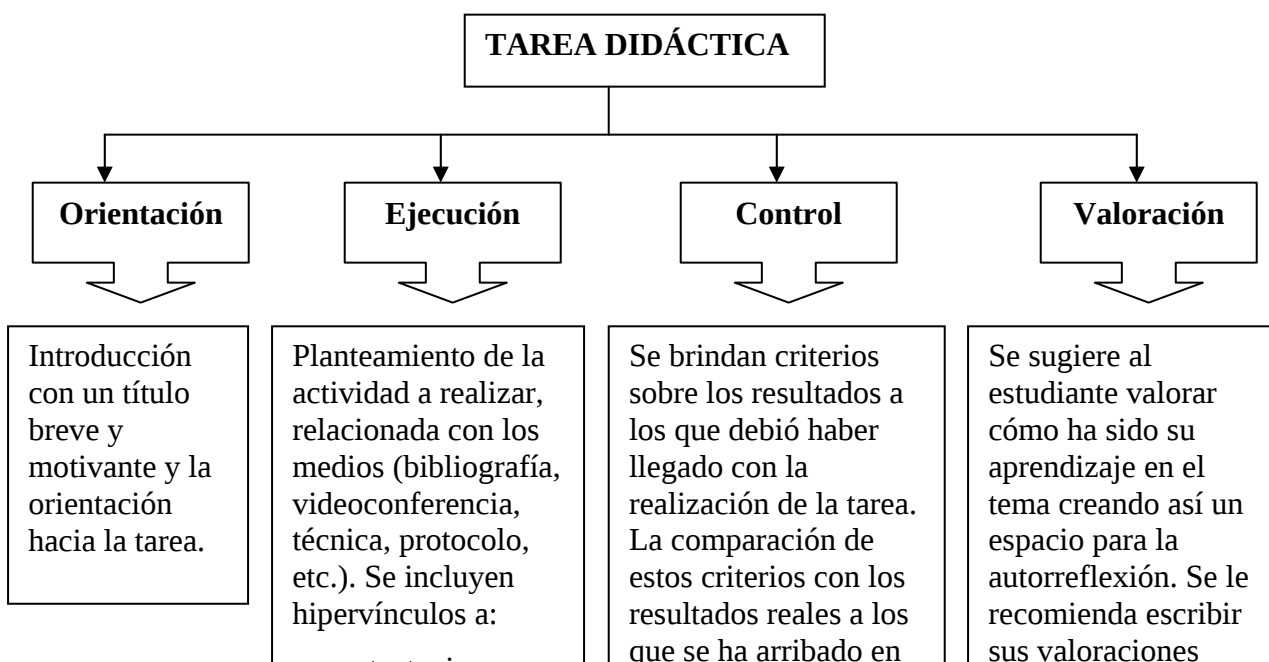


Figura 3.2 Estructura de las tareas didácticas.

- Otorgar en las tareas didácticas un importante papel a la ayuda de los otros en el aprendizaje: estudiantes, tutores, profesionales u otro personal de los municipios de residencia de los estudiantes que están vinculados a los contenidos de la asignatura. Las tareas didácticas se concentran no sólo en lo cognitivo o en el desarrollo de estrategias de aprendizaje, sino también en la formación de valores, al contener elementos que orientan al estudiante a relacionarse con su entorno social, a solicitar ayuda, a comunicar a otros sus inquietudes y preocupaciones o también a ayudar a otros estudiantes que cursen esta modalidad educativa.
- Orientar en cada una de las tareas didácticas, el estudio de los contenidos teóricos del texto básico y los complementarios, con los cuales es necesario interactuar para su realización a la par que se considera y orienta la interrelación necesaria con las videoconferencias.
- Estructurar cada tarea didáctica en cuatro partes: orientación, ejecución, control y valoración. La figura 3.2 muestra la estructura general de las tareas didácticas.
- Incluir ayudas a los estudiantes dirigidas a:
 - La modelación teórica de las estrategias de aprendizaje identificadas.
 - Un glosario de términos de la asignatura.
 - Recomendaciones sobre qué hacer para realizar las tareas.
 - Lecturas complementarias al libro de texto.

En la GEFE, en correspondencia con la exigencia didáctica de propiciar el autodiagnóstico y la autorreflexión del estudiante en cuanto a las estrategias de aprendizaje que le son necesarias utilizar en los diferentes temas de la asignatura, aparece la realización de un

autodiagnóstico que favorece el conocimiento sobre si mismo, sobre la forma de estudiar, las habilidades comunicativas y las estrategias de aprendizaje.

El mismo potencia el desarrollo de la autovaloración en tanto crea un espacio para la reflexión del sujeto sobre si y permite la manifestación de la función autorreguladora de la personalidad. En correspondencia con los resultados obtenidos, el estudiante se puede orientar hacia el perfeccionamiento de sus procesos cognoscitivos, fortalecer y ampliar sus ejecuciones y sus expectativas. El profesor deberá conocer los resultados del autodiagnóstico realizado por cada estudiante con vistas a ampliar los límites de su desarrollo actual.

Por otra parte, en estrecha unidad con la exigencia didáctica de orientar la motivación de los estudiantes en este tipo de curso se ha considerado la creación de condiciones propicias para el logro de la comprensión de la GEFE y el desarrollo de la motivación por el estudio de la asignatura. Ellas son:

- Recursos para la orientación.
- Materiales complementarios que enriquecen los temas estudiados y que pueden generar en el estudiante el deseo de saber más sobre un determinado contenido.
- Vínculos con páginas web, en la *biblioteca* a través de los cuales se amplía la información sobre los contenidos de los diferentes temas.
- Inclusión de ilustraciones que refuerzan la acción cognoscitiva.
- Una sección especial denominada *algunas sugerencias de los estudiantes* (Sección propuesta y utilizada en otros productos, ver: H. Zumbado, 2004), la cual se puede incluir en una página de la guía si esta se sitúa en un servidor. En ella se pueden incluir opiniones, criterios, puntos de vista y recomendaciones de los estudiantes que ya cursaron la asignatura, para los nuevos estudiantes. “La percepción de la asignatura, expresada desde las vivencias de los estudiantes, con un lenguaje ameno y desenfadado, puede constituir un mensaje efectivo de gran impacto comunicativo para otro estudiante, convirtiéndose en un elemento motivador para el estudio de la asignatura.” (H. Zumbado, 2004: 92).

Esta Guía posee como potencialidades la posibilidad de orientar la realización de actividades virtuales en cuanto las condiciones tecnológicas de las SUM lo permitan, consulta en bibliotecas virtuales o no y otros centros de la ciencia, la producción o los servicios, actividades de consulta presenciales o por correo electrónico, tutorías,

presentación de trabajos y experiencias por parte de los estudiantes en diferentes foros y eventos, entre otras.

Ella se considera flexible en tanto se pueden modificar fácilmente las tareas didácticas, los objetivos a lograr y otros aspectos con un mínimo de conocimientos informáticos por parte del profesor. Este, durante las orientaciones presenciales puede incluir la orientación de otras tareas para que el estudiante alcance el objetivo del tema, en dependencia de sus particularidades individuales.

La estructuración descrita aspira a que esta sea una Guía de Estudio desarrolladora, al situar al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje independiente y autoeducación.

3.3.2 Descripción de la Guía de Estudio en Formato Electrónico.

La GEFE (Anexo 25) está diseñada para su funcionamiento en formato HTML (páginas WEB) lo que facilita su empleo al constituir un recurso de fácil manipulación. Este formato se puede instrumentar para su utilización individual en CD, a través de un servidor WEB o se puede copiar en las computadoras de las SUM, las universidades u otras instituciones enmarcadas en los diferentes municipios. El mismo favorece una constante actualización de la Guía. Las herramientas informáticas fundamentales empleadas en el diseño y programación del producto fueron las siguientes: Macromedia DreamWeaver, Edit Plus, PhotoShop (O. Joo, 2004).

Posee facilidad de navegación por lo que un estudiante con un mínimo de conocimientos de computación puede utilizarla en cualquier lugar en que se encuentre, con ninguna o con muy poca ayuda por parte de otros. Por otra parte posee la opción de impresión para aquellos estudiantes que así lo prefieran.

Atendiendo al principio de racionalidad del entorno hipermedia en función del contenido (H. Zumbado, 2004), en el diseño de las pantallas se enfatiza en la racionalidad de los recursos de acceso a los contenidos, de esta forma, los mismos conservan una apariencia similar en toda la guía.

En consonancia con lo anterior la GEFE se muestra en la pantalla con tres zonas. Una zona de información y opciones generales, en la parte superior derecha, incluye iconos que se muestran de manera estable en todas las páginas de la guía. Una zona de navegación, con botones en la parte izquierda, los que van variando en función de la opción de navegación que se seleccione y una zona de contenidos la cual abarca un 70% del área de la pantalla, para el tratamiento de los temas; en esta zona se *refresca* la información a partir de la activación de las opciones de información o de navegación. En la figura 3. 3 se ilustra lo anterior.

Esta Guía posee una **página inicial** de presentación o descripción general donde a la izquierda, en la zona de navegación, se incluyen botones para acceder a una *ayuda informática, a los créditos, a la guía de la carrera y a las tres secciones de la guía*. En la parte superior derecha, en la zona de información y opciones generales, el estudiante puede seleccionar las opciones de menú: *inicio, glosario, biblioteca, enviar correo y ayuda metodológica*. Una representación esquemática de la estructura de la Guía de Estudio en Formato Electrónico se encuentra en la figura 3.4.



Figura 3.3. Zonas de la guía de estudio en formato electrónico.

A través del icono *inicio* el estudiante puede regresar a la primera página, el *glosario* contiene el significado de los conceptos más importantes abordados en la asignatura, la *biblioteca* contiene artículos a texto completo los cuales forman parte de la bibliografía complementaria de los distintos temas tratados en la asignatura y en la opción *enviar correo* accede a las direcciones a las cuales puede escribir.

La *ayuda metodológica* es un elemento de gran valor ya que a través de ella el estudiante puede responder las dudas que le surjan con relación al significado de diferentes aspectos de la guía y el modo de operar con ellos. En la sección **cuál es**, obtiene información sobre sus aspectos esenciales (por ejemplo: los objetivos, la ayuda, etc.); en el apartado **qué es**, encuentra información sobre el significado de términos, secciones y herramientas (por ejemplo: el glosario, la biblioteca); por último en **cómo hacer**, encuentra información sobre cómo realizar procedimientos generales o específicos (por ejemplo: para planificar el estudio, para mejorar la memoria y la concentración y otras).

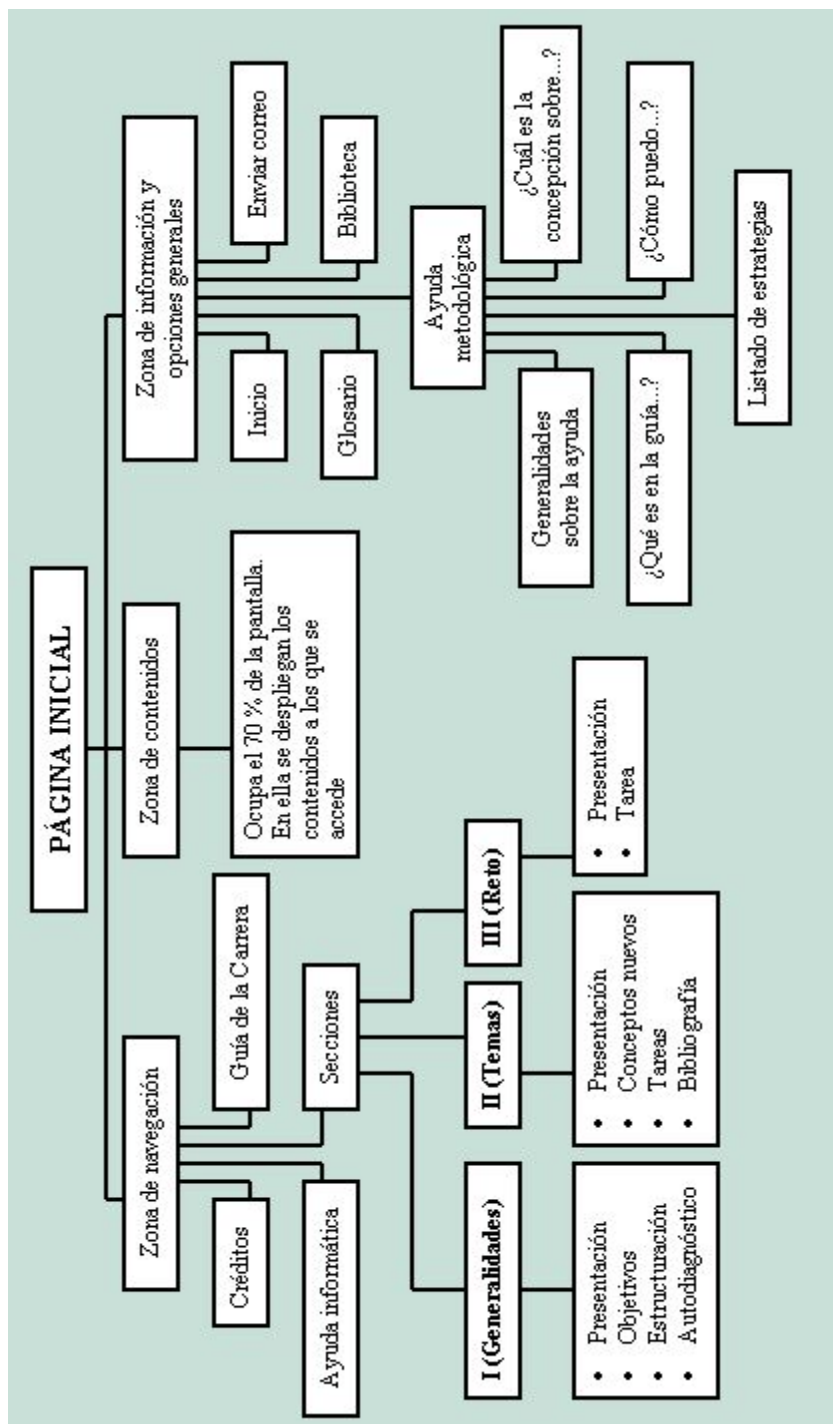


Figura 3.4 Representación esquemática de la estructura de la guía de estudio en formato electrónico.

La Guía posee tres **secciones** que permiten al estudiante acceder a sus contenidos: **Generalidades, Temas y Retos**; al acceder a cada una de ellas se despliega un submenú con diferentes opciones, según el caso tal como se muestra en la figura 3.4.

La **sección I** o sección Generalidades está dirigida a informar al estudiante sobre la organización de la asignatura. Al acceder a ella, en la zona de navegación se despliegan vínculos a la *presentación* de la asignatura y de la guía de estudio, *objetivos*, *estructuración*

y una propuesta de *autodiagnóstico* en el cual se podrá evaluar las potencialidades en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje. Se sugiere que dicho autodiagnóstico se debe resolver antes de pasar a los temas de la asignatura, en este aspecto se exhorta a valorar el resultado obtenido y en función de ello, planificar tareas que contribuyan a superar las dificultades.

En la **sección II o sección Temas** se puede seleccionar el tema de la asignatura que desea estudiar. Al acceder a cada uno de ellos se despliega un menú con las siguientes opciones:

- La *presentación*: Cada tema posee una breve introducción al final de la cual se expresan los objetivos y contenidos que se tratan en el tema. Se enfatiza aquí en la comprensión de los objetivos ya que ellos expresan de manera resumida la orientación sobre lo que debe lograr en el aprendizaje.
- Los *conceptos nuevos*: En esta opción de menú se encuentra un listado de los conceptos importantes del tema, conceptos propios de la ciencia y que debe incorporar a su lenguaje. Los mismos están hipervinculados a la definición que de ellos se tiene en el *glosario de términos*.
- Las *tareas*: Se proponen al estudiante tareas que contribuirán a lograr los objetivos del tema. Se incluyen tareas reproductivas, productivas y creativas; cada una con la estructura de orientación, ejecución, control y valoración. La acción que debe realizar en cada tarea se encuentra hipervinculada a su modelación teórica; se le propone incorporarla a su actuación para que se convierta en estrategia de su aprendizaje. Al final de cada tarea se ha situado un vínculo a una ayuda la cual le servirá para poder realizar la actividad cuando tenga dudas o no sepa cómo hacerla, de lo contrario si ha realizado la tarea, puede acceder a la ayuda y utilizarla como control de su aprendizaje.
- La *bibliografía*: En esta página se orientan los capítulos del libro que forman parte de la bibliografía básica y que debe consultar en el tema para realizar las distintas tareas. También se ha situado la referencia a la bibliografía complementaria. Algunos de los artículos recomendados se encuentran hipervinculados a su versión digital.

La **sección III o sección Retos** plantea tareas con objetivos más elevados que las tareas de

la sección temas. Ellas constituyen un reto para el estudiante y las realiza de modo opcional. En su estructura poseen solamente orientación y el estudiante decidirá sobre cómo ejecutarla, controlarla y valorar sus resultados. Se le informa que debe realizarlas solamente después de resolver las tareas de los diferentes temas y se le exhorta a llevar la parte investigativa hasta el final estimulando así su perseverancia y compromiso, a su vez, se le invita a socializar sus resultados por una u otra vía lo cual incentiva el desarrollo de su comunicación.

La Guía de Estudio elaborada se publicó por la Editorial Cujae, con el número de ISBN: 959 – 261 – 175 – 0

3.4 Validación de la propuesta.

Las exigencias y procedimientos didácticos se pudieron concretar en la guía de estudio elaborada. Ello indica que son válidas (os), que pueden ser utilizadas (os), es decir, tienen valor desde el punto de vista práctico. La guía, a su vez, no sólo fue concebida desde el punto de vista teórico sino que se materializó, lo que también habla de su validez en este sentido.

No obstante, se decidió realizar la consulta a expertos para valorar las exigencias didácticas y la Guía de Estudio en formato electrónico. El objetivo que se persiguió fue obtener criterios especializados y juicios críticos sobre su validez y adecuación a las condiciones actuales del Curso Continuidad de Estudios.

Para la selección de la muestra que haría la valoración de las exigencias didácticas se siguió el criterio de escoger profesores del Curso Continuidad de Estudios. Ellos poseen experiencia en esta enseñanza y en la implementación del modelo pedagógico de este tipo de curso escolar. A su vez, para seleccionar la muestra que valoraría la guía se siguió también este criterio aunque se tomaron también, profesores que han estado vinculados al uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para la educación a distancia.

Por estas razones se consideró que las opiniones que emitieran sobre las exigencias didácticas propuestas y la guía de estudio elaborada, podían resultar confiables. De esta forma, se tomaron 19 profesores para valorar las exigencias y 13 para la guía. La caracterización de los sujetos escogidos puede ser observada en el Anexo 26.

Para la selección definitiva de los expertos, en cada caso (exigencias y guía), se aplicó una encuesta con el fin de valorar el coeficiente de competencia (Anexo 27 y 28). En relación con los expertos que debían valorar las exigencias se obtuvo como resultado que 15 tenían una competencia alta y 4 una competencia media. Por otra parte, de los expertos escogidos para valorar la guía, se obtuvo que 12 tenían una competencia alta y 1 una competencia media (Anexo 29). Dado que el coeficiente de competencia promedio de todos los posibles expertos fue alto, se utilizaron los criterios de todos ellos, es decir, se incluyeron también los de competencia media, tal como se permite en la utilización de este método estadístico.

Los instrumentos para la consulta (Anexos 30 y 31) fueron elaborados y aplicados por la autora a partir de la metodología planteada por el método Delphy para recoger información.

En los mismos, los expertos debían expresar su criterio sobre cada exigencia didáctica (en el caso de estas) o sobre los elementos que conforman la guía, así como sobre algunos parámetros de diseño y psicopedagógicos (en el caso de la guía). Para ello debían seguir las escalas de valor siguientes: Muy Adecuada(o) (C1); Bastante Adecuada(o) (C2); Adecuada(o) (C3); Poco Adecuada(o) (C4) y No Adecuada(o) (C5).

Asimismo, se dio la posibilidad para exponer alguna idea, crítica, recomendación u otro aspecto relacionado con las exigencias o los elementos valorados de la guía. Adjunto a la encuesta ofrecida a los expertos que debían valorar las exigencias, se entregó un resumen con la descripción de cada una de las exigencias didácticas propuestas lo que les permitía una mejor comprensión y posibilidad de enjuiciamiento. Para la valoración de la guía se les dio acceso a ella a los expertos.

Los resultados obtenidos a partir del procesamiento de la información se muestran en el Anexo 32. Como se puede observar para cada una de las exigencias y para cada uno de los aspectos valorados de la guía de estudio (elementos, parámetros de diseño y psicopedagógicos), los valores de N- P son menores que el punto de corte de C1, por lo que pertenecen a esta categoría (muy adecuada).

Aunque por el procedimiento empleado se obtuvo esta valoración, la autora analizó también, dónde se situaban los valores más frecuentes otorgados por los expertos tanto para las exigencias como para los aspectos valorados de la guía de estudio. (Anexo 32: parte de la tabla donde se recogen los resultados). El análisis efectuado arrojó que:

- En el caso de las exigencias cinco y siete, es apreciable que los valores más frecuentes se mueven entre muy adecuada (C1) y adecuada (C3), sin embargo, 10 expertos las sitúan en muy adecuada (C1) y 9 entre bastante adecuada (C2) y adecuada (C3). Por esto, aunque las opiniones expresadas por los expertos sobre estas exigencias fueron positivas, para el caso de estas dos exigencias, se precisó con mayor claridad su esencia y se consideraron las sugerencias brindadas para su reelaboración.
- Con relación a los aspectos evaluados por los expertos sobre la guía de estudio en formato electrónico se evidencia que:

Para el caso de los elementos de la guía: página inicial, sección generalidades y retos, se observa que aunque los valores más frecuentes se mueven entre muy adecuado (C1) y adecuado (C3), los mismos están distribuidos entre las categorías C1, C2 y C3, es decir, no se agrupan en C1 como para los otros elementos. Por ello se buscaron las opiniones expresadas en estos aspectos y fueron mejorados en función de los señalamientos realizados. Estos se relacionaban principalmente con la extensión de la información en las pantallas.

Dentro de los parámetros de diseño, se aprecia este fenómeno en *los recursos para la orientación dentro de la guía*. Los expertos no hicieron recomendaciones al respecto. La autora considera que la guía sí posee recursos suficientes para la orientación. No obstante, como en todo empleo de un material nuevo, es necesario que transcurra cierto tiempo para desarrollar la habilidad de interactuar con él. Esto no se logra sólo con observar por una vez y sin explicación previa ni orientación, la guía de estudio. Es importante aclarar que este aspecto resultó finalmente valorado como muy adecuado. Sin embargo, este análisis cualitativo permite plantear que este aspecto debe ser considerado cuando se utilice la guía con los estudiantes. En este sentido se debe orientar previamente cómo navegar por ella.

En cuanto a los parámetros psicopedagógicos se aprecia que para cuatro de ellos (motivación que provoca, estimulación de la comunicación, relación con las videoconferencias y vinculación con la solución de problemas de la práctica social) sucede también que, aunque los valores más frecuentes se mueven entre muy adecuado (C1) y adecuado (C3), los mismos están distribuidos entre las categorías C1, C2 y C3, es decir, no se agrupan en C1 como para los otros parámetros. La autora considera que esto puede deberse a que estos aspectos se evidencian a través de las tareas, es decir, no se manifiestan de forma explícita como los elementos valorados con anterioridad por los expertos. La encuesta no orientó observar las tareas para estos casos por lo cual los expertos pueden haber realizado una valoración general del parámetro y no en función de las tareas, que es como está concebido en la guía. No obstante, como se puede observar en el Anexo 32, este aspecto resultó finalmente valorado como muy adecuado.

Las sugerencias, ideas, críticas y recomendaciones expresadas por los expertos en los instrumentos aplicados se pueden observar en el Anexo 33. Ellas fueron consideradas para la versión definitiva de las exigencias didácticas que se muestra en este Capítulo y de la Guía de Estudio que se muestra en el Anexo 25.

Para las exigencias didácticas algunos de los criterios vertidos fueron:

- Considerar la relación interdisciplinar y el trabajo metodológico en las exigencias.
- Evidenciar la necesidad de preparar en estos temas a los profesores adjuntos que no tienen formación pedagógica.
- Destacar la importancia de que los medios que apoyan el aprendizaje independiente de los estudiantes (guía de estudio, videoconferencias, libros de texto) se relacionen en forma de sistema.
- Clarificar cómo se contribuye a la formación de valores.

- Evidenciar la necesidad del rediseño de las videoconferencias y las guías de estudio.
- Valorar la inclusión de actividades de extensión universitaria.

Para la guía de estudio algunos de los planteamientos realizados y tenidos en cuenta fueron:

- Adecuar la extensión de la sección Generalidades y de las presentaciones de cada uno de los temas.
- Enriquecer el glosario.
- Aumentar la cantidad de ejercicios retadores.
- Revisar algunos errores de redacción.

De forma general, considerando el análisis cuantitativo y cualitativo realizado, se evidencia que tanto las exigencias didácticas como la guía de estudio por su concepción, son válidas; independientemente de que puedan ser perfeccionadas.

CONCLUSIONES

1. Lograr independencia en el aprendizaje es una aspiración fundamental que se tiene para los estudiantes en el nuevo modelo pedagógico del Curso Continuidad de Estudios de la Universalización de la Educación Superior Cubana. Lo anterior se puede favorecer con el desarrollo de estrategias de aprendizaje, sin embargo hasta el momento no existe ninguna propuesta didáctica para lograrlo a partir de los contenidos curriculares de las asignaturas que se imparten en la Licenciatura en Psicología en este tipo de curso, con el apoyo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.
2. Las estrategias de aprendizaje pueden ser comprendidas a partir del Enfoque Histórico Cultural, en su determinación histórica, con un carácter consciente e integral; así como considerar que se desarrollan durante la actividad, con el apoyo de mediadores y de lo externo, social e ínter subjetivo a lo interno, individual e intra subjetivo. Las mismas se han entendido en esta investigación, como *procedimientos conscientes, que se seleccionan, regulan y evalúan por el estudiante en función de un objetivo y de un contexto específico de aprendizaje*.
3. Se reconoce por estudiantes, profesores y directores de las SUM de Provincia Habana, el valor de las estrategias de aprendizaje para enfrentar los retos del modelo pedagógico del Curso Continuidad de Estudios. Los resultados de la evaluación realizada, señalan que en general, los estudiantes están motivados por que los orienten en lo referido a este tipo de estrategias y aceptan que poseen insuficiencias en este aspecto. Se constató que ellos no valoran adecuadamente su preparación en cuanto a la utilización de estrategias de aprendizaje y poseen dificultades en su empleo. Esta situación se agudiza por la falta de preparación de los profesores para lograr el desarrollo de estas estrategias. No obstante, existen condiciones psicológicas propicias para su desarrollo en los estudiantes dada la motivación que sienten por la profesión y por la orientación en este tema.
4. La preparación que reciben los estudiantes de la muestra investigada, en lo referido al desarrollo de sus estrategias de aprendizaje, a partir de las videoconferencias, guías de estudio, programas de las asignaturas y clases encuentro, es insuficiente.

En estos componentes no se explicitan cuáles son *las estrategias* que deben desarrollar para favorecer su independencia al aprender y no se evidencia una adecuada integración entre ellos, por lo cual se puede afirmar, que no están respondiendo adecuadamente a las exigencias del modelo pedagógico del Curso Continuidad de Estudios.

5. Una Propuesta Didáctica para favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje debe sustentarse en los presupuestos del Enfoque Histórico Cultural y considerar:
 - Las exigencias didácticas que plantea el nuevo modelo pedagógico del Curso Continuidad de Estudio: diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje hacia el desarrollo de estrategias de aprendizaje, propiciar el autodiagnóstico, la autorreflexión y el desarrollo de la autoeducación del estudiante, desarrollar la clase encuentro con el apoyo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, orientar la realización de tareas didácticas propiciando su control y autocontrol, orientar la motivación de los estudiantes en sentido general y hacia la utilización de estrategias de aprendizaje en particular y orientar la preparación para la profesión.
 - Procedimientos didácticos que favorezcan el desarrollo de estrategias de aprendizaje como: la enseñanza directa, la modelación, la ejercitación, el reforzamiento del éxito, aprender del error y la reflexión.
 - La elaboración de una Guía de Estudio en formato electrónico donde se consideran las exigencias y procedimientos didácticos propuestos y se concretan acciones para desarrollar estrategias de aprendizaje desde los contenidos de la asignatura Cognición y Comportamiento I de la Licenciatura en Psicología del Curso Continuidad de Estudios.
6. Las exigencias didácticas y la Guía de Estudio en formato electrónico para la asignatura Cognición y Comportamiento I, referidas en esta investigación, fueron validadas a través del Método de consulta a expertos, a través del cual fue demostrada su pertinencia y posibilidades de aplicación.

RECOMENDACIONES

- 1- Aplicar la Propuesta Didáctica para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes que reciban la asignatura Cognición y Comportamiento I del Curso Continuidad de Estudios con vistas a realizar su validación experimental y posible generalización posterior.
- 2- Proponer las exigencias didácticas al Ministerio de Educación Superior para que se valore su posible consideración en el Curso Continuidad de Estudios, así como la capacitación de los profesores en el desarrollo de estrategias de aprendizaje.
- 3- Que los resultados obtenidos se divulguen entre los docentes vinculados al proceso de enseñanza aprendizaje del Curso Continuidad de Estudios y se elaboren recomendaciones didácticas para ellos, con el fin de que los estudien y los apliquen de acuerdo con las características de sus estudiantes y las particularidades del contenido que enseñan. En este sentido la Guía de Estudio en formato electrónico elaborada para la asignatura Cognición y Comportamiento I puede servir de referente para el diseño de guías de estudio para otras asignaturas.
- 4- A juicio de la autora el presente trabajo abre las siguientes brechas investigativas:
 - ¿Cómo favorecer el desarrollo de la independencia en el aprendizaje mediante otros medios didácticos utilizados en el Curso Continuidad de Estudios como las videoconferencias y los libros de texto?
 - ¿Cómo considerar en los programas didácticos la orientación de las estrategias de aprendizaje necesarias para los profesionales en formación en los cursos de la continuidad de estudios?
 - ¿Cómo preparar a los profesores para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes del Curso Continuidad de Estudios?

BIBLIOGRAFÍA

1. Alonso Tapia, J. 1987. ¿Enseñar a pensar?: Perspectivas para la educación compensatoria. Madrid. Santillana Aula XXI.
2. Álvarez de Zayas, C. 1998. Pedagogía como ciencia. La Habana. Editorial Félix Varela.
3. Anderson, J. R. 1976. Lenguaje, memory an thought. New York. Editorial Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
4. Antonijevic y Chadwick. 1982. Citados por Betancourt, J. 1994. Estrategias para pensar y crear. En: Colectivo de autores. Pensar y Crear. Educar para el cambio. La Habana. Editorial Academia.
5. Arriaga, J y Portaencasa, R. 2001. Plataformas Tecnológicas para el Desarrollo de Teleformación. (Documento Digital en Microsoft Word). Trabajo presentado en la Reunión Técnica Internacional sobre el Uso de Tecnologías de la Información. Sevilla: Junio.
6. Aspectos distintivos de la educación a distancia. [en línea] 1999. Disponible en: <http://www.educadis.com.ar/home2/htm>. [Consulta: julio, 18, 2001]
7. Ausubel, D. P. 1963. The psychology of meaningful verbal learning. New York. Editorial Grune and Stratton.
8. Ballesteros, S. 1994. Estructuras y procesos del lenguaje. En su: Psicología General II. Madrid. Editorial Universitas, S. A.
9. Becerra Alonso, M. J y La O Thaureaux, A. 2002. Habilidades básicas para el aprendizaje en la Educación Superior. (Documento Digital en Microsoft Word). La Habana. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría.
10. Becerra, M. J. 2003. Una Estrategia Pedagógica para el desarrollo de la Competencia para la Comunicación Interpersonal en el desempeño profesional de los ingenieros. La Habana. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas)-- Ministerio de Educación Superior.
11. Bermúdez, R y Rodríguez, M. 1996. Teoría y metodología del aprendizaje. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

12. Bermúdez, R. 2002. Psicología del aprendizaje de las Ciencias Agrarias (Curso de Postgrado Presencial): 22 – 27 de abril. Universidad Agraria de la Habana.
13. Bermúdez, R. 2004. Enseñar a aprender. (Teleconferencia) Programa Televisivo Para ti Maestro. Dirección de Formación y Perfeccionamiento del personal pedagógico. Ministerio de Educación.
14. Betancourt Morejón, J. 1997. Estrategias para pensar y crear. En: Colectivo de autores. Pensar y Crear. Educar para el cambio. La Habana. Editorial Academia. p. 20 – 73.
15. Brandsford, J; Brown, A y Cocking, R. 1999. How People Learn: Brain, Mind, Experience and School. Washington, DC. National Academic Press. [en línea] 1999. Disponible en: <http://books.nap.edu/html/howpeople1/> [Consulta: julio, 18, 2001]
16. Brito, H. 1984. Hábitos, habilidades y capacidades. Revista Varona. (CU) Año VII. No. 13: 73 – 87, Jun – Dic.
17. Brito, H. 1988. Habilidades y Hábitos. Consideraciones psicológicas para su manejo pedagógico. Revista Varona (CU) No. 2: 53 – 60.
18. Brown, A. L; Campione, J. C. y Day, J. D. 1981. Learning to learn: On training students to learn from texts. Revista Educational Researcher (EU) No. 11 – 12.
19. Bruner, J. S; Goodman, J y Austin, G. 1956. A Study of Thinking. New York. Wiley and Sons Ed.
20. Brunner, J. 1972. Hacia una teoría de la instrucción. La Habana. Ediciones Revolucionarias.
21. Brunner, J. 1988. Desarrollo cognitivo y educación. México. Fondo de Cultura Económica.
22. Bustos, F. 1984. El Aprendizaje Humano. Bogotá. Editorial del Ministerio de Educación Nacional.
23. Buzán, T. 1987. Cómo utilizar su memoria. Deusto. Bilbao.
24. Cabero, J. 2003. La utilización educativa del vídeo. En: Cabero, J; Martínez, F y Salinas, J. Medios y herramientas de comunicación para la educación universitaria. Panamá. Sucesos Publicidad. P 63 – 82.

25. Canfux, V. 1999. La pedagogía tradicional. En: Colectivo de autores. Selección de Lecturas de la asignatura Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Matanzas. p. 2 – 11.
26. Cañas Louzau, T. 2004. En torno a la elevación de lo abstracto a lo concreto. (Material digital en Microsoft Word). La Habana. Centro de Referencia para la Educación Avanzada. Cujae.
27. Carballo, M y otros. 2004. El profesor de la educación técnica y profesional agropecuaria. Consideraciones para su formación en las condiciones de la Universalización de la Educación Superior. Ponencia al IV Congreso Internacional de Educación Superior: Universidad' 04. La Habana. Palacio de las Convenciones, febrero.
28. Cárdenas, N. 2004. Estilos y estrategias de aprendizaje (Teleconferencia) Programa Televisivo Para ti Maestro. Dirección de Formación y Perfeccionamiento del personal pedagógico. Ministerio de Educación.
29. Carranza, C. E. 1999. Estrategia pedagógica para disminuir el fracaso escolar a través de la estimulación de la atención como proceso cognoscitivo. La Habana. Tesis (en opción al título de Máster en Educación Especial)-- Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona – Centro Latinoamericano de Educación Especial.
30. Casar Espino, L. 2001. Propuesta Didáctica para el Desarrollo de las Habilidades de Comprensión de Lectura y Expresión Oral en Inglés en estudiantes de Ingeniería. La Habana. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas)-- Ministerio de Educación Superior.
31. Castañeda, Emilio. 2002. Aplicaciones de las Nuevas Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones (NTIC) en el proceso de enseñanza –aprendizaje. Perú. (Material Digital en Microsoft Word). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Parte III.
32. Castellanos, D. 1991. Documento base. Proyecto ARGOS para el desarrollo de la inteligencia, la creatividad y el talento. La Habana. MINED. S/E.
33. Castellanos, D. 1999. La comprensión de los procesos de aprendizaje: Apuntes para un marco conceptual. (Material elaborado para la investigación: “El cambio

educativo en la Secundaria Básica”). La Habana. Centro de Estudios Educativos del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

34. Castellanos, D; Castellanos, B; Llivina, M y Silverio, M. 2001. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador (Material digital en Microsoft Word). La Habana. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
35. Castellanos, D; García, C y Reinoso, C. 2001. Para promover un aprendizaje desarrollador (Material digital en Microsoft Word). La Habana: Colección Proyectos. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
36. Castro Ruz, F. 2002. Más temprano que tarde, el mundo cambiará. Suplemento Especial. Granma (CU) febrero 15.
37. Castro Ruz, F. 2003. Discurso en la sesión de Clausura del Congreso Pedagogía’ 03. En su: Las ideas son el alma esencial en la lucha de la humanidad por su propia salvación. Tres discursos en encuentros internacionales efectuados en La Habana en enero y febrero del 2003. La Habana. Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado.
38. Castro, F; Ríos, F e Izquierdo, A. 2002. Estrategias de Aprendizaje en la Educación a Distancia. [en CD] Ponencia al Congreso Internacional Virtual de Educación: CIVE 2002. Islas Baleares. Universidad de Islas Baleares. España.
39. Cebrián de la Serna. 1994. Los videos didácticos: claves para su producción y evaluación [en línea] Pixel – Bit. Revista de Medios y Educación. No 1: 31 – 42. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n1/n1art/art13.htm> [Consulta: mayo, 5, 2004].
40. Colectivo de Autores. 1989. La Formación de Habilidades Generales para la actividad de Estudio. CEPES-UH. La Habana.
41. Collazo, R. 2003. Documento sobre la concepción de las secciones en el modelo pedagógico del Proyecto UAC (Material digital en Microsoft Word). La Habana. Centro de Referencia para la Educación de Avanzada. Cujae.
42. Córdova, M. 1996. La estimulación intelectual en situaciones de aprendizaje. La Habana. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas)-- Ministerio de Educación Superior.

43. Coria, A.; Pensa, D. y Sabulsky, G. 1996. La necesidad del encuentro en el marco de propuestas tecnológicas: las tutorías. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (ES)* Vol VIII (2): 23-32, Nov.
44. Corral, R. 1999. La pedagogía cognoscitiva. En: Colectivo de autores. Selección de Lecturas de la asignatura Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Matanzas. p. 94 – 104.
45. Cousinet, R. 1972. *La Escuela Nueva*. Barcelona. Editorial Luis Mirace.
46. Chadwick, Clifton B. 1997. Estrategias de aprendizaje. *Revista Pedagógica: Palabra de Maestro (Perú)*. Año 7. No. 23, Dic.
47. Chávez, J. 1999. Actualidad de las tendencias educativas. (Documento digital en Microsoft Word). La Habana. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
48. Danserau, D. F. 1985. Learning strategy Research. En: Segal, J.W. y otros. *Thinking and learning skills*. Hillsdale. Erlbaum.
49. Davídov, V. 1988. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú. Editorial Progreso.
50. De Castro, O. 1996. La evaluación en la escuela actual ¿Reduccionismo o desarrollo? La Habana. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas)-- Ministerio de Educación Superior.
51. De la Torre, S. 1993. Métodos de enseñanza y estilos cognitivos. En: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Estrategias metodológicas en la formación del profesorado. Recopilación de las Conferencias y Aportaciones a las Jornadas sobre Metodología Docente organizadas por la UNED. Mayo 20 y 21. Madrid. LERKO Print, S. A. P 107 – 156.
52. De Pablos Pons, J. 1992. Las Nuevas Tecnologías de la Información en la Educación. Sevilla. Ediciones Alfar.
53. De Pablos Pons. 1996. Procesos de aprendizaje mediados: Una perspectiva sociocultural sobre las nuevas tecnologías. (Documento digital en Microsoft Word). Ponencia al I Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación (ES). Oviedo. De Vega, Manuel. 1995. Introducción a la Psicología Cognitiva. Tomos 1, 2 y 3. La Habana. Ediciones Universidad de la Habana.

55. Deliz de los Santos, O. 2002. Estrategia metodológica para un acercamiento a la formación profesional competente en la carrera de Agronomía. Ponencia al III Taller Nacional de Didáctica Universitaria. 19 y 20 de diciembre. Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana.
56. Díaz Barriga, F y Hernández, G. 1998. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México. McGraw – Hill Interamericana Editores, SA.
57. Díaz Barriga, F y Muriá Vila, I. 1998. El desarrollo de habilidades cognoscitivas para promover el estudio independiente. Revista de Tecnología y Comunicación Educativas. (MX) Año 12. No. 27: 17 – 27, en – jun.
58. [Díaz, F. 1998. Cursos a Distancia Windows 95 y su aplicación Word.](#) La Habana. Tesis (en opción al título de Máster en [en Informática de Salud](#))-- Ciudad de La Habana.
59. Didrikson, F. 1991. El complejo académico industrial. La Universidad al borde del Siglo XXI. Perfiles Educativos (MX) No. 51 – 52, ene – jun. p. 28.
60. Díez, T y Hernández, H. 2002. Una estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad graficar. Ponencia al III Taller Nacional de Didáctica Universitaria. 19 y 20 de diciembre. Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana.
61. Facultad de Educación a Distancia. 1998. Informe al Consejo de Dirección Universitario sobre la Facultad de Educación a Distancia. La Habana. Universidad de La Habana.
62. Fainholc, B y Derrico, E. Hacia una evaluación diferente para cursos on line de formación docente [en línea] 2001. Disponible en: <http://www.edudistan.com/ponencias/FAINHOLC%20Beatriz,%20DERRICO%20Evelia.htm> [Consulta: septiembre, 9, 2003].
63. Fariñas, G. 1995. Maestro. Una estrategia para la enseñanza. La Habana. Editorial Academia.
64. Fernández, A. M. 1997. La competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador. La Habana. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas)-- Ministerio de Educación Superior.

65. Fernández, A. M. 2001. Las relaciones humanas y la comunicación (Material Digital en Microsoft Word). La Habana. Centro de Referencia para la Educación Avanzada. Cujae.
66. Fernández, A. M. y M J Becerra. 2001. El uso del correo electrónico en la enseñanza: ¿Oportunidad o amenaza? Ponencia. I Conferencia Internacional Problemas Pedagógicos de la Educación Superior. Las Villas. Universidad Central de Las Villas.
67. Fernández, I. M; Manso, T y Hernández, M. 2004. Modelo teórico metodológico para la orientación del estudio independiente en la municipalización de la enseñanza superior. Ponencia al IV Congreso Internacional de Educación Superior: Universidad' 04. La Habana. Palacio de las Convenciones, febrero.
68. Fernández, O. A. 2000. Una concepción teórico metodológica de la autoeducación y su proyección en las FAR a partir de las ideas de Fidel Castro. La Habana. Resumen de Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas)--Ministerio de Educación Superior.
69. Flavell, J. H. 1984. El desarrollo cognitivo. Madrid. Editorial Visor.
70. Florido, R y Florido, M. 2003. La Educación a Distancia, Retos y Posibilidades. Revista [Etic@net](#) (ES) No. 1, julio.
71. Forcade, R y Martín-Viaña, V. 1997. El tutor en la educación a distancia. Ponencia a Pedagogía'97. La Habana.
72. Friedrich, F.H. y Mandl, H. 1992. Lern- und Denkstrategien. Ein Problemaufriss. Göttingen. Hogrefe.
73. Gaceta Oficial. 1962. Ley Bases Fundamentales de la Reforma de la Enseñanza Superior. La Habana.
74. Galindo Mier, M. A. 2000. El modelo educativo a distancia en la Educación Superior Cubana. Revista de Educación y Formación Profesional a Distancia. (ES) No. 24: 21 – 25, en – jun.
75. Galperin, Ya. P. 1986. Acerca de la investigación del desarrollo intelectual del niño. En: Iliasov, I y Liaudis, V. Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

76. Gallart, M. A. 1993. La Integración de Métodos y la Metodología Cualitativa. Una Reflexión desde la práctica de la investigación. En: Floreal H. Forni y otros. Métodos Cualitativos II. La Práctica de la Investigación. Buenos Aires. Centro Editor de A. Latina.
77. García - Madruga, J. A. y Luque, J. l. 1993. Estrategias en la comprensión y memoria de textos. En: Navarro Guzmán, J y otros. Aprendizaje y Memoria Humana. Aspectos Básicos y Evolutivos. Madrid. Mc GRAW-HILL/Interamericana. p. 303 – 338.
78. García Aretio, L. 1987. Hacia una Definición de la Educación a Distancia. Revista Quipu (ES) No. 3: 18-21, Sep.
79. García Aretio, L. 2001. La Educación a Distancia. De la Teoría a la Práctica. Barcelona. Editorial Ariel.
80. García, I. 1997. La interacción grupal. El papel del diálogo para el crecimiento individual en el espacio interactivo escolar. Una visión desde el proyecto PRYCREA. Ponencia a Pedagogía'97. La Habana.
81. García, J y Padilla, J. 2002. Una estrategia personalógica para el aprendizaje de la matemática. Ponencia al III Taller Nacional de Didáctica Universitaria. 19 y 20 de diciembre. Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana.
82. Gargallo, B y Ferreras, A. 2000. Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA. Madrid. Ministerio de Educación; Cultura y Deporte. [en línea] Disponible en <http://www.mec.es/cide/publicaciones/textos/col148/col148.htm> [Consulta: mayo, 14, 2002]
83. Garrido, C; Pernas, M; Rodríguez, M; Quesada, M; Rodríguez, J y Gómez, R. 2002. Estrategias curriculares. Perfeccionamiento del proceso docente educativo en Ciencias Médicas de la Habana. Ponencia al III Taller Nacional de Didáctica Universitaria. 19 y 20 de diciembre. Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana.
84. González de Urbina, A y Sierra, C. 2001. La tutoría y la evaluación como conceptos integrados, en la licenciatura en educación básica primaria – PLEBAP- [en línea]

Sitio: Difundiendo la Educación a distancia. Argentina. Disponible en: <http://www.edudistan.com/ponencias/gonzalez%20de%20urbina.htm> [Consulta: septiembre, 9, 2003]

85. González Manjón, D. 1993. Mejorar tu memoria. En: Navarro Guzmán, J y otros. 1993. Aprendizaje y Memoria Humana. Aspectos Básicos y Evolutivos. Madrid. Mc GRAW-HILL/Interamericana. P 339 - 723.
86. González, A. 1994. Pensamiento reflexivo y creatividad. La Habana. Editorial Academia.
87. González, A. y Jara, G. 1992. El asesor en el sistema Universidad Abierta. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (ES) IV (3): 31-38, Junio.
88. González, F y Valdés Casal, H. 1994. Psicología Humanista. Actualidad y Desarrollo. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales.
89. González, F. 1989. Psicología. Principios y Categorías. Ciudad de la Habana. Editorial de Ciencias Sociales.
90. González, M del C. y Tourón, J. 1994. Autoconcepto y Rendimiento Escolar. Pamplona. Ediciones Universidad de Navarra.
91. González, M. 1998. La evaluación del aprendizaje desde una perspectiva en el contexto de una enseñanza desarrolladora. La Habana. Ponencia al IV Taller sobre la Educación Superior y sus Perspectivas. Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana.
92. González, M; González, M; Hernández, A; Viñas, G; Fariñas, G y García, M; 1988. Serie: Orientación al estudiante. La Habana. CEPES, UH. Impreso en CENIC.
93. González, M; Hernández, A; Viñas, G. 2001. ¿Cómo ser mejor estudiante? La Habana. CEPES - UH.
94. González, O. 1999. El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica. En: Colectivo de autores. Selección de Lecturas de la asignatura Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Matanzas. P. 136 – 168.
95. Guétmanova, A; Panov, M y Petrov, V. 1991. Lógica: en forma simple sobre lo complejo. Diccionario. Moscú. Editorial Progreso.

96. Gutiérrez Calvo, M. 1992. Comprensión y memoria de textos. En: Mayor, J y Pinillos, J. L. Tratado de Psicología General. Memoria y Representación. Madrid. Alambra Longman.
97. Harasin, L. y otros. 1995. Learning Networks. A field Guide to Teaching and Learning Online. Cambridge, Massachusetts. MIT Press.
98. Hernández Fernández, A de la C. 1999. Recursos didácticos para el aprendizaje en el sistema de educación a distancia. Ponencia a Pedagogía' 99. La Habana.
99. Hernández Fernández, A de la C. 2001. Tecnología y Desarrollo en la Educación a Distancia. Ponencia a Pedagogía' 01. La Habana.
100. Hernández Reinoso, F. L. 2001. Un enfoque estratégico para el diseño del proceso docente educativo de la asignatura Idioma Inglés en secundaria básica (8vo grado) Pinar del Río. 120 h.. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas)-- Ministerio de Educación Superior.
101. Hernández Torres, R. M. 1999. Estrategia metodológica para mejorar la comunicación pedagógica en las clases de Biología General Cuatro de décimo grado en el IPUEC "Rafael Morales" de Pinar del Río. La Habana. Tesis (en opción al título de Máster en Didáctica de la Biología)-- Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
102. Hernández, A. 2000. La enseñanza de estrategias de aprendizaje. Revista Actas Pedagógicas, Ibagué, Colombia.
103. Hernández, A; González, M; Casar, L; Pérez Lazo, Ma. C. y otros. 2002. Diagnóstico preliminar del uso de las estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes de 1er año en los ces cubanos. Ponencia al III Taller Nacional de Didáctica Universitaria. 19 y 20 de diciembre. Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana.
104. Hernández, D; Alarcón, R; Durán, F; Forneiro, R y Vento, O. 2004. Experiencia cubana en la universalización de la universidad. Mesa Redonda del IV Congreso Internacional de Educación Superior: Universidad' 04. La Habana. Palacio de las Convenciones, febrero.

105. Iliasov, I. I. y otros (1981). Fundamentos para la autoorganización de la actividad docente y del trabajo independiente de los alumnos. Moscú. S/E.
106. Joo, O. 2004. Herramientas informáticas fundamentales empleadas en el Modelo Universidad para la Autoeducación Cujae. Entrevista realizada por Y. Solís. CREA – Cujae.
107. Kintsch, W y Van Dijk, T. A. 1978. Toward a Model of Text Comprensión and Production. Psychological Review (EU) Vol. 85. No. 5: 363 – 394.
108. Kintsch, W. 1970. Citado en Labarrere Sarduy, A F. 1994. Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos. México. Ángeles Editores, SA.
109. Klauer, K.J. 1988. Teaching for learning to learn. A critical appraisal with some proposals. Instructional Science (EU). No.17: 351-367.
110. Kohler, W. 1929. Gestalt Psychology. New Yok. Liveright. Traducción al Castellano de Guerra, A. 1967. Psicología de la Configuración. Madrid. Ediciones Morata.
111. Koléshnikov, N. 1983. Cuba: educación popular y preparación de los cuadros nacionales 1959 – 1982. Moscú. Editorial Progreso.
112. Labarrere , G y Valdivia , G. E. 1991. Objetivos de la enseñanza. En su: Pedagogía. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
113. Labarrere Sarduy, A F. 1994. Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos. México. Angeles Editores, SA.
114. Landa, F y Castillo, P. Estado del arte de la Educación a Distancia [en línea] julio 1997. Disponible en: <<http://www.unam.mx/redec/congreso/landasw.html>>. [Consulta: octubre 18 2001].
115. Lara, L. M. 1997. Sistema de tareas didácticas para la dirección del trabajo independiente en la Metodología de la Enseñanza de la Física. La Habana. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas)-- Ministerio de Educación Superior.
116. Leontiev, A. N. 1989. El problema de la actividad en la Psicología. En: Colectivo de autores. Temas sobre la actividad y la comunicación. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales. P 259 – 298.

117. Locker, F. y Guédez, M. 1992. Las competencias profesionales del tutor académico en la educación a distancia. *Revista Universitas* 2000 (Venezuela) 16 (3): 91-102.
118. López, E; Peñalver, L; González, R y otros. 2004. El modelo pedagógico del pregrado desde la municipalización del Instituto Superior Pedagógico Rubén Martínez Villena. Ponencia al IV Congreso Internacional de Educación Superior: Universidad' 04. La Habana. Palacio de las Convenciones, febrero.
119. López, J; Rico, P; Avedaño, R; Labarrere, A y Valera, O. 1994. Problemas Psicopedagógicos del Aprendizaje. La Habana. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación.
120. López, O. Breve recuento histórico de la Educación a Distancia. [en línea] octubre 2000. Disponible en: <<http://www.convergencia.ruv.itesm.mx/>>. [Consulta: octubre 18 2001].
121. Lugo M.T. Y Schulman D. 1999. Capacitación a Distancia: Acercar la lejanía. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.
122. Manzano Mier, M y otros. 2001^a. Programa de la Disciplina Procesos Básicos. Ciudad Habana (Material Digital en Microsoft Word). Facultad de Psicología. Universidad de la Habana.
123. Manzano Mier, M. 2001. Programa de la Asignatura Procesos Cognitivos. En Manzano Mier, M y otros. Programa de la Disciplina Procesos Básicos. Ciudad Habana. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana. P 6 – 8.
124. Manzano Mier, M. 2001b. Guía de Estudio de la Asignatura Procesos Cognitivos. Ciudad Habana. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana.
125. Marcelo, C y Lavié, J. M. 2000. Formación y Nuevas Tecnologías: Posibilidades y condiciones de la Teleformación como espacio de aprendizaje. [en línea] Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://prometeo.cica.es/teleformacion/articulo/teleformacion.htm> [Consulta: febrero 1 2003]
126. Márquez, A. 1998. Estrategia para la estimulación del aprendizaje desarrollador. Ponencia al II Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación. La Habana.

127. Martín González, Y. 2001. Algunas reflexiones acerca de la preparación del profesorado en el uso didáctico de los medios audiovisuales. En: Ministerio de Educación Superior. 2001 b. La Universidad en la Batalla de Ideas. La Universalización en el MES. (CD-Room). La Habana.
128. Martín, E. 2002. Estrategias de aprendizaje y asesoramiento psicopedagógico. En: Pozo, J. I y Monereo, C. El aprendizaje estratégico. Madrid. Editorial Santillana. P 339 – 356.
129. Martínez – Aparicio, A y Navarro, M. 2001. Las NTIC y su utilización en la Educación a Distancia, una alternativa viable en países en vías de desarrollo. Ponencia a Pedagogía' 01. La Habana. Ministerio de Educación.
130. Martínez Cruz, A. 2000. Alternativa metodológica que propicie un aprendizaje desarrollador en los alumnos del colegio de bachilleres en el área histórico – social. Iguala, Gro. 120 h.. Tesis (en opción al título académico de Master en Investigación Educativa)-- Ministerio de Educación.
131. Martínez Remigio, Z. 2003. Características actuales del modelo de educación a distancia cubano. Entrevista realizada por Solis, Y. Octubre, 25. Universidad de la Habana.
132. Méndez, C. L. 1998. La evaluación del aprendizaje utilizando la instrucción heurística en la enseñanza del cálculo diferencial. La Habana. Ponencia al IV Taller sobre la Educación Superior y sus Perspectivas. Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.
133. MINED. 2003. La Universalización de los Institutos Superiores Pedagógicos. La Habana. Memoria de la Reunión Nacional Preparatoria del Curso Escolar 2003 – 2004. Centro de Convenciones Pedagógicas de Cojimar, mayo.
134. MINED. 2003^a. La escuela como microuniversidad en la formación integral de los estudiantes de carreras pedagógicas. La Habana. Edita: Dirección de Formación y Perfeccionamiento del personal pedagógico.
135. Ministerio de Educación Superior. 1996. Taller Nacional de Trabajo Político Ideológico. La Habana. S/E.
136. Ministerio de Educación Superior. 1998. Taller Nacional de Trabajo Político Ideológico. La Habana. S/E.

137. Ministerio de Educación Superior. 1999. Taller Nacional de Trabajo Político Ideológico. La Habana. S/E.
138. Ministerio de Educación Superior. 2001 b. La Universidad en la Batalla de Ideas. La Universalización en el MES. (CD-Room). La Habana. S/E.
139. Ministerio de Educación Superior. 2001. VI Taller Nacional de Trabajo Político Ideológico. La Universidad en la Batalla de Ideas. La Habana. S/E.
140. Ministerio de Educación Superior. 2001^a. Guía de la Carrera Licenciatura en Psicología. Ciudad Habana. UH. S/E.
141. Miranda, A. y Yee, M. Antecedentes y Desarrollo del Programa de educación a Distancia en Cuba: La Enseñanza Dirigida. [en línea] 1993. Journal of Distance Education. Disponible en: <http://www.icaap.org/iucode?151.8.3.2> [Consulta: febrero 2 2003]
142. Monereo, C y Miquel, E. 2000. La evaluación de las estrategias de aprendizaje. En: Monereo, C. Estrategias de aprendizaje. Madrid. Visor Dis, S. A. P 115 – 146.
143. Monereo, C. 1990. Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. Revista Infancia y Aprendizaje (ES) No. 50: P 3 – 25.
144. Monereo, C. 2000. Estrategias de aprendizaje. Madrid. Visor Dis, S. A.
145. Monereo, C. 2000^a. El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En su: Estrategias de aprendizaje. Madrid. Visor Dis, S. A. P 15 - 62.
146. Monereo, C. 2001. La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En: Monereo, C y otros. Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Barcelona. Editorial GRAÓ. P 11 - 28.
147. Monereo, C. 2002. El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención. En Pozo, J. I y Monereo, C. El aprendizaje estratégico. Madrid. Editorial Santillana. P 257 – 398.
148. Monereo, C; Pozo, J. I y Castelló, M. 2001. La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En: [Coll, C; Palacios, J y Marchesí, A. Psicología de la Educación Escolar. Madrid. Alianza Ed. P 235 – 258.](#)

149. Mora, J. A. 1991. Acción tutorial y orientación educativas. Madrid. Editorial Narcea.
150. Morejón de la Rosa, R. 2002. Una opción para la municipalización de la Educación Superior Técnica y Profesional. La Habana. Tesis (en opción al título de Máster en Educación)-- IPLAC.
151. Morenza, L. 1990. La Psicología Cognitiva Contemporánea y el desarrollo de las capacidades intelectuales. Ponencia a Pedagogía' 90. La Habana.
152. Morenza, L. 1997. Psicología cognitiva contemporánea y representaciones mentales. Algunas aplicaciones al aprendizaje. Curso pre- Congreso de Pedagogía' 97. La Habana. S/E.
153. Navarro Guzmán, J. y otros. 1993. Aprendizaje y Memoria Humana. Aspectos Básicos y Evolutivos. Madrid. Mc GRAW-HILL/Interamericana.
154. Nipper, S. 1998. Third Generation Distance Learning and Computer in Mindware, Communication Computed and Distance Education. London. S/E.
155. Nisbett, J y Schusmith. 1987. Estrategias de aprendizaje. Madrid. Aula XXI. Santillana.
156. Nisbett, J y Schusmith. 1998. Aprender a aprender en estrategias de aprendizaje. México. Editorial Mc Graw Hill.
157. Noa, L. 1999. Multimedia y Educación a Distancia. La Habana. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas)-- Ministerio de Educación.
158. Norma de Asiento Bibliográfico por tipo de documentos: ISO 690 para documentos convencionales.
159. Norman, D. A, Rumelhart, D. E y otros. 1975. Explorations in cognition. California. Editorial Freeman.
160. Núñez, R. 2002. Las evaluaciones integrales en la Licenciatura en Policiología. Una mirada crítica a su impacto en los estudiantes del 1er año de la carrera. Ponencia al III Taller Nacional de Didáctica Universitaria. 19 y 20 de diciembre. Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.
161. Oliva, P. R. 2003. Una concepción para la enseñanza de la historia naval de Cuba en la academia naval "Granma". La Habana. Resumen de Tesis (en opción al

grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas)-- Ministerio de Educación Superior.

162. Orantes Ariza, A. 2002. Educación y Computación. Historias de este mundo y del otro mundo. Caracas. Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
163. Ortiz Benavides, F. 2003. Estrategias de aprendizaje para el área de ciencias naturales del sexto grado colombiano. La Habana. 81 h. Tesis (en opción a la Maestría en Didáctica de la Biología)-- ISP: Enrique José Varona.
164. Ortiz Torres, E. 1999. La comunicación pedagógica. (Libro electrónico) S/L. S/E.
165. Ortiz Torres, E. El enfoque cognitivo del aprendizaje y la informática educativa en la Educación Superior [en línea] noviembre 2001. Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada. Disponible en: <http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/> [Consulta: 20 de diciembre 2001]
166. Pacheco, M. y Scandroli, N. 1988. Educación a Distancia: Una experiencia innovadora en la cátedra de Química de la Facultad de Ciencias Veterinarias. Revista Alternativas. (ARG) Año III Semestre II. (4): 111-120.
167. Padula Perkins, J. 2002. Educación a Distancia. Una mirada sobre el alumno. [en CD] Congreso Internacional Virtual de Educación: CIVE 2002. Islas Baleares.
168. Padula Perkins, J. Educación a distancia: cuando lo tradicional se torna revolucionario [en línea] 2001. Disponible en: <http://www.edudistan.com/ponencias/Jorge%20Padula%20Perkin.htm> [Consulta: septiembre, 9, 2003]
169. Paris, S. G. 1983. Becoming a Strategic Reader. Contemporary Educational Psychology. No. 8. 293-316.
170. Pavlov, I. P. 1927. Conditionet Reflexes: an investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex. Londres. Oxford University Press.
171. Pérez Cavaní, L. 1995. Cómo y por qué enseñar y aprender estrategias de aprendizaje en la Educación Universitaria. III Jornada de Información y Aprendizaje. Madrid.

172. Pérez, A. I. 1993. Los procesos de enseñanza aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En: Sacristán, J y Pérez, A. I. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Ediciones Morata. p 34 - 62.
173. Pérez, G y Sevillano, M. L. 1993. La función tutorial en la UNED de España. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (ES) Vol V (3): 129-146, Junio.
174. Pérez, G. 1994. El profesor- tutor. Perspectiva humana de la Educación a Distancia. En Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (ES) VI (2): 67-97, Febrero.
175. Pérez, M. L. 2000. La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje. En: Monereo, C. Estrategias de aprendizaje. Madrid. Visor Dis, S. A. P 63 – 114.
176. Pérez, O. L. 1998. La evaluación en la enseñanza de las matemáticas. Un modelo teórico. La Habana. Ponencia al IV Taller sobre la Educación Superior y sus Perspectivas. Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana.
177. Petrovski, A. 1990. Psicología General. Manual didáctico para los Institutos de Pedagogía. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación.
178. Piaget, J. 1952. The origins of intelligence in children. New York. Ed Humanities.
179. Poggioli, L. Estrategias metacognoscitivas. Serie enseñando a aprender [en línea] julio 2002. Disponible en: <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggprol.htm> [Consulta: mayo, 18 2003].
180. Pontes, E y Barrón, H. 1996. Contribución de las Nuevas Tecnologías para el futuro de la Educación Superior a Distancia. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (ES) Vol VIII (2): 7 – 13, Noviembre.
181. Pozo Municio, J. I. Adquisición de estrategias de aprendizaje [en línea] 1989. Cuadernos de Pedagogía # 175. Disponible en: http://www.revistacandidus.com/revista/edici_25F3n13/aportes1.htm. [Consulta: abril, 3, 2002]

182. Pozo, J. I. 1998. Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid. Alianza Editorial.
183. Pozo, J. I; Monereo, C y Castelló, M. 2001. [El uso estratégico del conocimiento. En: Coll, C; Palacios, J y Marchesí, A. Psicología de la Educación Escolar. Madrid. Alianza Ed. P 211 – 233.](#)
184. Pozo, Juan Ignacio. 1997. Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid. Ediciones Morata.
185. Pulido, M. 1999. La formación del pensamiento histórico a través de un sistema de tareas didácticas. Ponencia a Pedagogía' 99. La Habana. Ministerio de Educación.
186. Quesada, M. 2002. Algunas reflexiones sobre la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. Una propuesta para evaluar la educación en el trabajo. Ponencia al III Taller Nacional de Didáctica Universitaria. 19 y 20 de diciembre. Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana.
187. Ramírez Crespo, M. 1999. Una estrategia educativa para estimular el desarrollo de la autovaloración de los estudiantes en los talleres formativos del diseño curricular de un centro de enseñanza militar. La Habana. Tesis (en opción al título de Máster en Educación)-- Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
188. Ramírez, E. 2002. Estrategia didáctica para la formación matemática del Licenciado en Ciencias Farmacéuticas. Ponencia al III Taller Nacional de Didáctica Universitaria. 19 y 20 de diciembre. Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana.
189. Reigeluth, Ch. 1983. Instructional design: theories and models. An overview of their current status. New York. Erlbaum. Hillsdale.
190. Rico, P. 1990. ¿Cómo desarrollar en los alumnos las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente? Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
191. Rico, P. 1996. Reflexión y aprendizaje en el aula. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

192. Ríos Carrasco, M. 1999. Aprendizaje cognitivo – constructivista: Piaget, Vygotski y Ausubel. En: Colectivo de autores. Selección de Lecturas de la asignatura Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Matanzas. p. 201 – 237.
193. Rodríguez Diéguez, J. L. 1994. Nuevas Tecnologías para la educación. En: Colectivo de autores. En memoria de José Manuel Arenas. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Sevilla. Ediciones Alfar.
194. Rodríguez Mena–García, M. 1999. Una Aproximación a la Elaboración de Criterios Psicopedagógicos para la Identificación de los Aprendizajes de Calidad y su Potenciación desde el Programa PRYCREA. La Habana. 161 h. Tesis (en opción a la Maestría en Educación)-- ISP: Enrique José Varona.
195. Rodríguez Platas, V. 2000. Estrategia didáctica para la formación de los conceptos desde la enseñanza problémica en la asignatura conocimiento del medio dirigida a niños con dificultades en el aprendizaje de segundo grado de primaria. La Habana. Tesis (en opción al título de Máster en Educación Especial)-- Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona – Centro Latinoamericano para la Educación Especial.
196. Rodríguez, A y Hernández, A. 2001. Diagnóstico y Transformación pedagógica en una carrera de ingeniería: Una experiencia cubana. S/E.
197. Rodríguez, A y Sanz, T. 1999. La escuela nueva. En: Colectivo de autores. Selección de Lecturas de la asignatura Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Matanzas. p. 12 – 21.
198. Rodríguez, A. G y Sanz, T. 2001. La Escuela Nueva. En: Colectivo de autores. Apuntes para la asignatura Pedagogía. Escuela Internacional de Educación Física y Deporte. P 6 – 9.
199. Rodríguez, J. 1993. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. En: Colectivo de autores. Estrategias metodológicas en la formación del profesorado. UNED. Madrid. Lerko Print, S.A. P 67 – 105.
200. Rodríguez, J; Garrido, C; Pernas, M; Rodríguez, M; Quesada, M; y Gómez, R. 2002. Estrategia curricular para el fortalecimiento y rescate de la clínica como

metodología científica de trabajo. Ponencia al III Taller Nacional de Didáctica Universitaria. 19 y 20 de diciembre. CEPES. UH.

201. Rodríguez, M y Bermúdez, R. 1998. Psicología del pensamiento científico (Material Digital en Microsoft Word aportado por los autores). La Habana. S/E.
202. Rojas, A y Corral, R. 2001. La Tecnología Educativa. En: Colectivo de autores. Apuntes para la asignatura Pedagogía. Escuela Internacional de Educación Física y Deporte. p 9 – 13.
203. Rojas, A. y Corral, R. 1999. La tecnología educativa. En: Colectivo de autores. Selección de Lecturas de la asignatura Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Matanzas. p. 22 – 32.
204. Román, J. M y Gallego, S. 1993. Escalas de Estrategias de Procesamiento de Información (EEPI). (Material Digital en Microsoft Word). Valladolid. España.
205. Roquet García, G y Gil Rivera, M del C. Materiales didácticos impresos y su distribución en Educación Abierta y a Distancia. [en línea] marzo 2001. Disponible en <http://enlinea.unam.mx:8080/cjsp/rifet/piloto/impresos/impresos.html> [Consulta: marzo, 2, 2001]
206. Rossa de Riaño, M. B y Cuozzo, J. La mirada externa del CREAD como retroalimentación de un sistema universitario de educación a distancia [en línea] noviembre 2001. Sitio: Difundiendo la Educación a distancia. Argentina. Disponible en: <http://www.edudistan.com/ponencias/Maria%20beatriz%20Rossa%20de%20riao.htm> [Consulta: septiembre, 9, 2003]
207. Salinas, C. Reflexiones sobre el estudio y el arte de estudiar. Las técnicas de estudio [en línea] 1997. Revista Casi Nada. Julio – Agosto. Disponible en: <http://usuarios.iponet.es/casinada/14tte.htm> [Consulta: abril, 14, 2003].
208. Salinas, J. 1993. Educación a Distancia basadas en satélites: Experiencias y perspectivas. En: Nuevas Tecnologías de la Información para la Comunicación. España.
209. Sánchez Miguel, E. 1989. Procedimientos para instruir en la comprensión de textos. Madrid. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

210. Sanz, T y Corral, R. 1999. Jean Piaget y la pedagogía operatoria. En: Colectivo de autores. Selección de Lecturas de la asignatura Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Matanzas. P 105 – 112.
211. Segovia, R. 1991. La tercera generación de la educación a distancia. En: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (ES) No1: 57 – 63, enero.
212. Segura Loaiza, M. 1993. La dimensión comunicativa en la producción de los materiales impresos para la Educación a Distancia. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (ES) 5 (3): 43 – 60, junio.
213. Silvestre, M y Zilberstein, J. 2000. ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? Argentina. Escuela Normal Superior Tomás Godoy Cruz.
214. Silvestre, M y Zilberstein, J. 2000^a. Enseñanza y aprendizaje desarrollador. San Luis de Potosí. Ediciones CEIDE.
215. Silvestre, M y Zilberstein, J. 2002. Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
216. Skinner, B. F. 1970. Tecnología de la enseñanza. Barcelona. Editorial Labor.
217. Skinner, B. F. 1974. Ciencia y conducta humana. Barcelona. Editorial Fontanella.
218. Solís, Y y Zilberstein, J. 2003. Puntos de partida para un modelo que estimule el aprendizaje de los estudiantes en las asignaturas de las carreras de corte social de la municipalización con el apoyo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. [CD del II Simposio Internacional de Tele-Educación y Formación Continua TelEduc'03] Palacio de las Convenciones. Cuba.
219. Solís, Y y Zilberstein, J. 2003^a. Desarrollo de estrategias de aprendizaje con el apoyo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en estudiantes de la Universalización de la Educación Superior Cubana. [CD del VI Evento Internacional de Matemática y Computación: COMAT] Universidad de Matanzas. Cuba.
220. Solís, Y. 2001. Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: ¿Ventanas que se abren o puertas que se cierran para la educación?

- [en línea] Revista Digital Contexto Educativo (AR) No. 15 Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar>
221. Solís, Y. 2001^a. Impacto Socioeconómico, Político, Cultural y Psicológico de Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. [en línea] Revista Digital Contexto Educativo No. 16 (AR) Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar>
222. Solís, Y. 2001b. Enseñando Psicología con Computadoras. [CD del V Evento Internacional de Matemática y Computación COMAT]. Universidad de Matanzas. Cuba.
223. Solís, Y. 2002. Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la impartición de un tema de la asignatura Psicología. [CD del Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE 2002] España. Disponible en: <http://www.cibereduca.com/cive.htm> [Consulta: septiembre 14 2002]
224. Solís, Y. 2002^a. Aplicación de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones a la Educación de Posgrado a Distancia. [CD del I Simposio Internacional de tele-Educación y Formación Continua TelEduc'02] Palacio de las Convenciones. Cuba.
225. Solís, Y. 2002b. Hacia un modelo psicológico para estimular la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en cursos semipresenciales con el apoyo de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. [CD de la XI Convención Científica de Ingeniería y Arquitectura]. Evento Innovación Docente CREA'02. ISPJAE. Cuba.
226. Solís, Y. 2003. Importancia de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la enseñanza no presencial. [CD del Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE 2003] Disponible en: <http://www.cibereduca.com/cive.htm>
227. Suanes, H y Ortega, G. 1998. Odiseo. Un proyecto educativo para el desarrollo de la inteligencia y la creatividad. La Habana. Ponencia al IV Taller sobre la Educación Superior y sus Perspectivas. Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana.
228. Thorndike, E. 1911. Animal Intelligence. New York. Editorial Mc Millan.

229. Thorndike, E. 1983. Principios elementales de educación. En: Segarte, A. L. Lecturas de Psicología Pedagógica. Universidad de la Habana. P 91 – 104.
230. Torres, A. 2002. La evaluación de un diseño curricular elaborado sobre la base del enfoque histórico cultural ¿Es necesario una nueva metodología o modelo de evaluación curricular? Ponencia al III Taller Nacional de Didáctica Universitaria. 19 y 20 de diciembre. Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana.
231. Torroella González, G. 1984. Cómo estudiar con eficiencia. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales.
232. Tünnerrmann Bernheim, C. 1996. La Educación Superior en el umbral del siglo XXI. Caracas. Ediciones CRESALC.
233. Underwood, V. 1985. Learning strategies: The how of learning. Citado por Díaz Barriga y Muriá, I.1998. El desarrollo de habilidades cognitivas para promover el estudio independiente. Revista de Tecnología y Comunicación Educativas. (MX) Año 12. No. 27: 17 – 27, en – jun.
234. Universidad de la Habana. 2001. Reflexiones sobre “El Estudio y el Arte de Estudiar” La Habana. Folleto impreso por Academia de las FAR General Máximo Gómez.
235. Universidad de la Habana. 2002. Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (Material Digital en Microsoft Word enviado a las SUM). Universidad de la Habana.
236. Universidad Técnica de Panamá. Educación a Distancia. [en línea] 1999. Disponible en: http://www.utp.ac.pa/seccion/topicos/aduacion_a_distancia/capitulo1.html [Consulta: julio, 18, 2001].
237. Urquijo, P. 1996. ¿Pequeños creadores en Cuba?: Un análisis psicopedagógico. La Habana. Editorial Ciencias Sociales.
238. Valdés, M. N. 2003. Una contribución para el diseño de una estrategia de formación profesional permanente en profesores universitarios de carreras de ingeniería pertenecientes a la rama de las ciencias técnicas en Cuba. La Habana.

Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas)--
Ministerio de Educación Superior.

239. Vázquez, J; Noa, L; Reyna, R.1998. El éxito en los programas a distancia: sus egresados. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. (ES) Vol. 1 No. (2): 53 - 69, Dic.
240. Vecino Alegret, F. 1997. La educación Superior en Cuba: historia, actualidad y perspectiva. En: Hacia una nueva educación superior. Colección Respuesta No. 4. CRESAL/UNESCO.
241. Vecino Alegret, F. 2002. La Municipalización en los Centros Adscritos al MES. [PPT presentado en Claustro de la Municipalización] La Habana. 18 de septiembre del 2002.
242. Vecino Alegret, F. 2002^a. La Educación Superior en Cuba. Experiencias, retos y proyecciones. Conferencia especial en la 2da Convención Internacional de Educación Superior. Universidad' 2002.
243. Vecino Alegret, F. 2002b. La Educación Superior cubana, en la búsqueda de la excelencia. Revista Cubana de Educación Superior(CU) Vol. XXII, No. 1.
244. Viesca Lobatón, M. Los materiales en la educación a distancia [en línea] agosto 1999. Revista digital la tarea. No. 11. Disponible en: <http://www.latarea.com.mx/indices/indice11.htm> [Consulta: septiembre, 5, 2003]
245. Villegas, J. 1989. El sistema tutorial de Costa Rica y su posible contribución a la enseñanza a distancia en Bolivia. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (ES) II (1): 9-34, Octubre.
246. Vizcarro, C; Liébana, C; Hernández, A; Juárez, E e Izquierdo, F. 2002. Evaluación de estrategias de aprendizaje. En: En Pozo, J. I y Monereo, C. El aprendizaje estratégico. Madrid. Editorial Santillana. P 277 – 299.
247. Vygotski, L. S. 1979. El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Barcelona. Editorial Crítica.
248. Vygotski, L. S. 2000. Obras escogidas. Tomo III. Madrid. Editorial Visor.
249. Watson, J. P. 1930. Behaviorism. New York. WW. Norton and Company.
250. Weinstein, C. E.; Schulte, A.C. y Palmer, D.R. 1987. Learning and Study Strategies Inventory” (LASSI). Clearwater. FL. H & H Publishing.

251. Weinstein, C. E.; y Mayer, R. 1986. The teaching of learning strategies. New York. Wittrock M. Ed. Handbook of Research on teaching. Macmillan.
252. Wertheimer, M. 1945. Productive Thinking. Chicago. The University of Chicago Press.
253. Wood, P. 1980. Introducción de la estrategia de enseñanza. Psicología exploratoria escolar. Barcelona. Editorial Paidós.
254. Yee, M y Miranda, A. 1992. Importancia del asesor como orientador en los cursos dirigidos. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (ES) IV (3): 39-48, Junio.
255. Zilberstein, J y otros 2004^a. Modelo Universidad para la Autoeducación Cujae (UAC). (Material digital en Microsoft Word). La Habana. Centro de Referencia para la Educación de Avanzada. Cujae.
256. Zilberstein, J y otros. 2004. Monografía sobre estrategias de aprendizaje. (Material digital en Microsoft Word). La Habana. Centro de Referencia para la Educación de Avanzada. Cujae.
257. Zilberstein, J y Silvestre, M. 1996. Procedimientos didácticos que permiten elevar la participación del alumno en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Revista de la Universidad Popular (MX) Año 2 (2): 44 – 49. Nov – Dic.
258. Zilberstein, J y Silvestre, M. 2002. Diagnóstico y Transformación de la Institución Docente. San Luis de Potosí. Ediciones CEIDE.
259. Zilberstein, J y Solís, Y. 2004. Estrategias de aprendizaje en cursos en CD Room, desde una didáctica desarrolladora. Ponencia al evento Informática 2004. Celebrado del 10 al 15 de mayo en el Palacio de las Convenciones. La Habana.
260. Zilberstein, J. 1992. Informe de investigación del Proyecto TEDI. La Habana. ICCP.
261. Zilberstein, J. 2002. Tendencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje escolar. En Zilberstein, J y Silvestre, M. 2002. Diagnóstico y Transformación de la Institución Docente. San Luis de Potosí. Ediciones CEIDE. p 3 - 48.
262. Zilberstein, J. 2003. Categorías de una didáctica desarrolladora. Posición desde el enfoque histórico – cultural. En: Colectivo de autores. Preparación

pedagógica integral para profesores universitarios. La Habana. Editorial Félix Varela. P 33 – 44.

263. Zilberstein, J. 2003^a. Control y evaluación. Diagnóstico pedagógico, su importancia para la formación integral de los estudiantes. En: Colectivo de autores. Preparación pedagógica integral para profesores universitarios. La Habana. Editorial Félix Varela. P 111 – 128.
264. Zilberstein, J. 2003b. Principios didácticos en un proceso de enseñanza aprendizaje que instruya y eduque. En: Colectivo de autores. Preparación pedagógica integral para profesores universitarios. La Habana. Editorial Félix Varela. P 111 – 128.
265. Zilberstein, J. 2003c. Los métodos, procedimientos de enseñanza y aprendizaje y las formas de organización. Su relación con los estilos y estrategias para aprender a aprender. En: Colectivo de autores. Preparación pedagógica integral para profesores universitarios. La Habana. Editorial Félix Varela. P 73 – 95.
266. Zilberstein, J. 2003d. Tendencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje escolar. En: Colectivo de Autores. Preparación pedagógica integral para profesores universitarios. La Habana. Editorial Félix Varela. P 281 – 302.
267. Zumbado, H. 2004. Modelo didáctico de un libro de texto en formato electrónico para la asignatura Análisis Químico de los Alimentos I en la carrera de Ciencias Alimentarias. La Habana. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas)-- Ministerio de Educación Superior.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Composición de la muestra.

Anexo 2. Guía de la Carrera de Psicología.

Anexo 3. Programa de la Disciplina Procesos Básicos.

Anexo 4. Encuesta aplicada a los estudiantes de Psicología de las SUM de la Provincia Habana.

Anexo 5. Encuesta aplicada a los profesores de Psicología de las SUM de Provincia Habana.

Anexo 6. Encuesta aplicada a los estudiantes de Psicología de las SUM de San José de las Lajas.

Anexo 7. Guía de entrevista individual a profesores de la SUM de San José de las Lajas.

Anexo 8. Guía de entrevista grupal a directores y profesores fijos de las SUM de Provincia Habana.

Anexo 9. Instrumento para registrar la observación a la clase encuentro.

Anexo 10. Guía para el análisis de la observación a clases encuentros.

Anexo 11. Resultados del análisis de las habilidades enunciadas en el Modelo del Profesional de la Licenciatura en Psicología, para el Curso Continuidad de Estudios.

Anexo 12. Resultados del análisis de las habilidades enunciadas en el Programa de la Disciplina Procesos Básicos a la cual pertenece la Asignatura Cognición y Comportamiento I de la Licenciatura en Psicología, para el Curso Continuidad de Estudios.

Anexo 13. Resultados del análisis de las habilidades enunciadas en la Asignatura Cognición y Comportamiento I de la Licenciatura en Psicología, para el Curso Continuidad de Estudios.

Anexo 14. Resultados del análisis de las habilidades enunciadas en la Guía de estudio de la Asignatura Cognición y Comportamiento I de la Licenciatura en Psicología, del Curso Continuidad de Estudios.

Anexo 15. Habilidades enunciadas en los ejercicios de la Guía de estudio de la Asignatura Cognición y Comportamiento I de la Licenciatura en Psicología, del Curso Continuidad de Estudios.

Anexo 16. Habilidades más frecuentemente enunciadas en el conjunto de documentos valorados.

Anexo 17. Gráficos que muestran el análisis de la encuesta aplicada a los estudiantes de la Licenciatura en Psicología del Curso Continuidad de Estudios en la Provincia de la Habana.

Anexo 18. Gráfico que muestran el análisis de la segunda encuesta aplicada a los estudiantes de la Licenciatura en Psicología, del Curso Continuidad de Estudios en la SUM de San José de las Lajas.

Anexo 19. Gráficos que muestran el análisis de la encuesta aplicada a los profesores de la

Licenciatura en Psicología del Curso Continuidad de Estudios en la Provincia de la Habana.

Anexo 20. Gráfico que muestra estrategias que los profesores refieren orientar con frecuencia y que pocos estudiantes refirieron emplear.

Anexo 21. Resumen de las entrevistas individuales a profesores de psicología de la SUM de San José de las Lajas.

Anexo 22. Resumen de la entrevista grupal a directores y profesores fijos de las SUM de Provincia Habana.

Anexo 23. Tabla que muestra los resultados del análisis de la observación a clases.

Anexo 24. Estrategias de aprendizaje a desarrollar en la Asignatura Cognición y Comportamiento I.

Anexo 25. Guía de Estudio en Formato Electrónico para la Asignatura Cognición y Comportamiento I, de la Licenciatura en Psicología (CD).

Anexo 26. Caracterización de los expertos que participaron en la consulta sobre las exigencias didácticas y la guía de estudio.

Anexo 27. Encuesta aplicada a los expertos que participaron en la consulta sobre las exigencias didácticas para determinar su Coeficiente de Competencia.

Anexo 28. Encuesta aplicada a los expertos que participaron en la consulta sobre la Guía de Estudio, para determinar su Coeficiente de Competencia.

Anexo 29. Resultados del Coeficiente de Competencia de los expertos seleccionados según el Método Delphi.

Anexo 30. Encuesta aplicada a los expertos para obtener sus valoraciones sobre las exigencias didácticas.

Anexo 31. Encuesta aplicada a los expertos para obtener sus valoraciones sobre la Guía de Estudio en formato electrónico para la Asignatura Cognición y Comportamiento I.

Anexo 32. Tabla con los resultados de cada paso del Método Delphi, obtenidos a partir de las valoraciones realizadas por los expertos.

Anexo 33. Recomendaciones de los expertos consultados con relación a las exigencias didácticas propuestas.

ANEXO 1. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA.

Sujetos	Sexo		Edad			Curso del que procede				
	F	M	17 a 20	21 o más		TS	MP	SI	CU	M
Estudiantes	58	14	55	17		24	32	11	3	2
%	80, 5	19, 4	76, 4	23, 6		33, 3	44, 4	15, 2	4, 1	3

Curso del que procede: **TS** = Trabajadores Sociales, **MP** = Maestros Primarios, **SI** = Curso de Superación Integral para Jóvenes, **CU** = Cuadro de la UJC, **M** = MINAZ.

Sujetos	Sexo		Profesión				Categoría Docente					Años de experiencia		
	F	M	P	E	M	A	I	AS	AX	0 a 9	10 a 19	20 o más		
Profesores	21	10	19	9	3	2	24	4	1	10	9	12		
%	67, 7	32, 2	61, 2	29	9, 7	6, 5	77, 4	12, 9	3, 2	32, 2	29	38, 7		

Profesión: **P** = Licenciado en Psicología, **E** = Graduado de Carrera Pedagógica, **M** = Médico

Categoría Docente: **A** = Adiestrado, **I** = Instructor, **AS** = Asistente, **AX** = Auxiliar.

Sujetos	Sexo		Profesión				Categoría Docente				Años de experiencia				Años Exper. (cargo)											
	F	M	E	M	Ig	I	AS	AX	0 a 9	10 a 19	20 o más	1 año		2 años												
Directores	9		10		16		1		2		18		1		0		3		2		14		3		16	
Porciento	47, 3		52, 6		84, 2		5, 3		10, 5		94, 7		5, 3		0		15, 7		10, 5		73, 7		15, 7		84, 2	

Profesión: **E** = Graduado de Carreras Pedagógicas, **M** = Médico, **Ig** = Ingeniero

Categoría Docente: **I** = Instructor, **AS** = Asistente, **AX** = Auxiliar.

Sujetos	Sexo		Profesión				Categoría Docente			Años de experiencia			Años Exper. (cargo)	
	F	M	E	M	Ig	Ec	I	AS	0 a 9	10 a 19	20 o más	1	2	
Profesores fijos	8	6	11	1	1	1	13	1	2	0	12	5	9	
Porciento	57, 1	42, 8	78, 6	7, 1	7, 1	7, 1	92, 8	7, 1	14, 2	0	85, 7	35, 7	64, 3	

Profesión: E = Graduado de Carreras Pedagógicas, M = Médico, Ig = Ingeniero. Ec = Li. Economía

Categoría Docente: I = Instructor, AS = Asistente.

ANEXO 2. GUÍA DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA.

INTRODUCCIÓN.

Desde septiembre de 2001, con el objetivo de garantizar la continuidad de estudios universitarios a todos los egresados de los programas emergentes de la revolución para formaciones especiales, se ha implementado una nueva modalidad de estudios universitarios en carreras de ciencias sociales y humanidades. Estos programas han sido puestos en práctica con el objetivo de preparar a los jóvenes que desarrollarán tareas de suma importancia para nuestra sociedad, por lo cual, garantizar la adecuada instrumentación de dichas carreras universitarias es fundamental.

El modelo pedagógico elaborado para estos cursos propicia una eficiente continuidad de estudios en carreras de Ciencias Sociales y Humanidades, con un nivel equivalente al del curso diurno. Este modelo se ha concebido de manera que los estudiantes sean capaces de combinar exitosamente sus importantes tareas laborales con los estudios universitarios, con responsabilidad y compromiso social, lo que demanda de los estudiantes cualidades de organización personal, voluntad, tesón y sacrificio, que han de expresarse, tanto en la consagración al trabajo, como en la sistemática dedicación al estudio. Este nuevo modelo, desconcentrado municipalmente, se traza como lineamiento fundamental acercar la docencia a los lugares de residencia y trabajo de los estudiantes y permitirle a las universidades la asimilación de una matrícula masiva, donde no tenga cabida ni el desaliento ni el fracaso.

Tres factores, íntimamente relacionados entre sí, facilitan el éxito del modelo pedagógico diseñado para estos cursos, por tratarse de jóvenes:

Con edades entre 17 y 24 años, que han experimentado transformaciones positivas en su personalidad, durante el cumplimiento de las tareas asignadas por la Dirección de la Revolución.

Motivados por su carrera y por su trabajo, aspectos que se refuerzan mutuamente por la identificación de contenidos.

Que responden a una organización que los agrupa por municipios, y los apoya en la conjugación de las actividades laboral y docente.

CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DEL MODELO PEDAGÓGICO.

Este modelo pedagógico reúne las características siguientes: es flexible, para que pueda adaptarse a diversas situaciones laborales, a particularidades territoriales y al ritmo individual de aprovechamiento académico; está *estructurado*, para favorecer la organización y desarrollo del aprendizaje; se concibe centrado en el estudiante, en tanto que este ha de ser capaz de asumir de modo activo su propio proceso de formación e incluye elementos presenciales que posibiliten que los profesores los guíen, apoyen y acompañen. Atendiendo a las condiciones antes mencionadas, se concibe que el proceso de formación tenga lugar en los municipios de procedencia de los estudiantes. Estrechamente vinculado con el concepto de municipalización está la creación de Sedes Universitarias Municipales, donde se desarrollarán las actividades presenciales planificadas en la carrera .

COMPONENTES DEL PROCESO DOCENTE.

El modelo pedagógico diseñado para este tipo de curso concibe el aprendizaje sobre la base de tres componentes principales:

El estudio independiente, utilizando fundamentalmente, tres materiales didácticos que se entregan a cada estudiante:

Un texto básico por asignatura abarcador de todos los contenidos del programa.

Una guía de estudio por asignatura contentiva, como mínimo, de orientaciones para el estudio de los temas, la bibliografía, y autoevaluaciones para comprobar el grado de dominio alcanzado.

Una guía de la carrera que explica el modelo pedagógico, el plan de estudio y su ordenamiento por asignatura, la bibliografía y los aspectos organizativos y reglamentarios principales.

El sistema de actividades presenciales, así llamadas porque transcurren en presencia y bajo la dirección de profesores, se concibe con el propósito de elevar la eficiencia del aprendizaje, aun cuando está comprobado que es factible estudiar estas carreras utilizando solamente el componente de estudio independiente. La asistencia a estas actividades no es requisito para asistir al examen final. Este sistema está constituido por:

Tutorías: Cada estudiante será atendido por un tutor, quien de manera individualizada, lo asesora, guía y ayuda en el empeño de vencer en los estudios universitarios.

Encuentros por asignatura: En estos el estudiante aclara dudas de temas anteriores, comprueba los resultados de su autopreparación y recibe los contenidos esenciales

de la parte de la materia correspondiente, junto con las indicaciones para su estudio independiente. Con el apoyo de videos docentes realizados por profesores experimentados de la Universidad de La Habana, se asegura la calidad de la información en condiciones de masividad y dispersión geográfica. Como regla, cada asignatura cuenta con 4 videos docentes.

Consultas por asignaturas: Posibilitan al estudiante evacuar las dudas que se les presentan durante su estudio. Pueden ser individuales y colectivas. Se planifican en horarios fijos.

Talleres de computación: dirigidos a propiciar que los estudiantes se ejerciten y apropien de las herramientas requeridas por las carreras.

Las actividades presenciales se planifican en cada Sede de modo que posibiliten el acceso de los estudiantes, adecuándolas a las situaciones concretas, y estableciendo para cada una, la frecuencia que se consideren oportunas.

Servicios de información científico-técnica y docente. Se ofrecen en las Sedes o en otras instalaciones apropiadas, en dependencia de los recursos informativos disponibles en el territorio y de las necesidades del aprendizaje de los estudiantes:

Bibliografía de consulta prevista en las carreras.

Observación de videos docentes utilizados en los encuentros, a solicitud de los estudiantes, individual o colectivamente.

Videos, audiocassetes y materiales en formato electrónico para complementar y orientar el estudio de las asignaturas.

Programas en la Radio y la Televisión locales en apoyo al contenido de las asignaturas.

Información telefónica o por correo electrónico sobre la organización, control y evaluación del proceso docente.

INDICACIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DOCENTE.

A los efectos de orientar a los estudiantes en el tránsito por su plan de estudios se ordenan las asignaturas, teniendo en cuenta las precedencias que dictan sus contenidos, en seis años y doce semestres típicos, cada uno, como promedio, con 4 asignaturas. Esta organización es la que más se adecua a las condiciones específicas en que se desenvuelve la simultaneidad del trabajo con el estudio. En consecuencia, el estudiante de nuevo ingreso matricula todas las asignaturas previstas en el primer año, como entrenamiento en este modelo. Al iniciar el curso siguiente, en análisis conjunto con su tutor, puede matricular entre dos y seis asignaturas en cada semestre, dándole obligada prioridad a las desaprobadas. A partir de ese momento cada estudiante avanza ordenadamente, sin límite de tiempo para terminar sus estudios, al ritmo que las condiciones laborales y personales le permitan. Cualquier asignatura puede ser matriculada, en cursos sucesivos, todas las veces necesarias hasta aprobarlas.

El límite inferior que se establece para matricular asignaturas en cada semestre busca un compromiso mínimo con la docencia, en tanto que el límite superior trata de evitar afectaciones al trabajo por una dedicación excesiva al estudio.

Como concepto, el rendimiento académico se mide por las asignaturas aprobadas. De esta forma, el avance alcanzado estimula el progreso individual sistemático y contribuye a un mejor desempeño laboral, lo que a su vez refuerza el interés por continuar aprendiendo.

Consecuentemente quedan erradicados de este modelo términos como arrastres, repitencias, que expresan deudas del estudiante respecto a un patrón a vencer en un tiempo preestablecido. Se trata en síntesis de un modelo pedagógico caracterizado por ofrecer amplias oportunidades a los estudiantes.

Para continuar estudios en este tipo de cursos es requisito indispensable el cumplimiento del compromiso contraído por los estudiantes para el ejercicio de las tareas laborales afines al perfil profesional. El incumplimiento de dicho compromiso inhabilita de inmediato la posibilidad de continuidad de estudios en esta modalidad.

LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DOCENTE.

La evaluación del aprendizaje se concibe de la forma siguiente:

La evaluación final de cada asignatura se realiza a través de un examen final escrito, como forma más generalizada. Algunas asignaturas, por su especificidad, pueden adoptar otras formas.

En cada semestre, el estudiante dispone de dos oportunidades para examinar cada una de las asignaturas matriculadas. Adicionalmente podrá examinar, en una convocatoria especial al final del curso, hasta 2 asignaturas de cualquiera de los dos semestres. De no aprobar algunas de las asignaturas tiene derecho a volverlas a matricular en los siguientes cursos, las veces necesarias hasta aprobarlas.

En cada oportunidad de examen se otorga la calificación alcanzada, independientemente de las veces que el estudiante examine la asignatura.

La forma de culminación de estudios es el Examen Estatal, al que se accede después de haber aprobado todas las asignaturas de la carrera.

CARRERA: LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CARACTERIZACIÓN DE LA CARRERA

La función social del psicólogo no ha hecho más que crecer y ampliarse desde el surgimiento de esta profesión en el primer cuarto de este siglo. Por ello hoy resulta difícil enumerar todas las funciones socialmente significativas que el psicólogo puede desempeñar. De ahí que consideramos la eficiencia del ejercicio de la profesión en términos de la capacidad para obtener el máximo rendimiento de todas las facultades humanas individuales, grupales o institucionales.

Eficiencia no se correlaciona solo con actividad laboral, sino también con vida afectiva, relaciones humanas, educación de la familia, conservación y restablecimiento de la salud, apropiación de la cultura. De aquí que deba referirse, además, al **bienestar** en su sentido más amplio.

Las esferas de actuación de esta carrera son aquellas que por su importancia, por el carácter más abarcador de sus métodos y medios particulares pueden considerarse las más representativas para caracterizar el plan de estudios, no como vías de especialización, sino como canales a través de los cuales el estudiante constata las variaciones que lo general de sus campos adopta en esferas particulares.

No obstante, en Psicología se da una estrecha interdependencia y determinación recíproca

en sus esferas de actuación y por otra parte, cada vez más, el desarrollo de la ciencia y su concreción en problemas prácticos va produciendo una demanda mayor de esferas de actuación de carácter interdisciplinario tanto dentro de la propia Psicología como con otras especialidades. De ahí que consideramos estas esferas como abiertas y de múltiples influencias recíprocas con otros campos.

- Educación
- Social
- Salud
- Laboral

Teniendo en cuenta el desarrollo acelerado de las ciencias psicológicas y la diversificación de sus esferas de actuación, lo cual constituye un reto en el logro de la eficiencia y la satisfacción del potencial humano, las difíciles condiciones objetivas de vida dada la crisis económica que vive el país y los procesos de cambio y ajustes socio-económicos que inevitablemente se han venido desarrollando, consideramos que la contradicción fundamental se da entre el logro de la eficiencia y satisfacción en los fenómenos psíquicos en los diferentes niveles intrapersonal, interpersonal y grupal e institucional y las condiciones objetivas de vida tanto materiales como espirituales. Partiendo de esto podemos considerar que los problemas de la profesión son:

- La eficiencia de las instituciones sociales y productivas
- El ajuste recíproco del educando y sus condiciones.
- Los trastornos del desarrollo y de la involución.
- Los desajustes en las relaciones sociales y afectivas.
- Los desajustes de los sistemas de normas, valores, actividades, etc.
- Los trastornos de la personalidad.
- Los trastornos de la conducta de individuos sometidos a condiciones anormales de estrés.
- La interiorización de normas, valores, actitudes, etc. de modo que se conviertan en conductas sociales o individualmente valiosas.

Estas acciones se organizan en diferentes campos que son los siguientes:

- 1) Orientación, Asesorías, Prevención
- 2) Diagnóstico
- 3) Evaluación y selección
- 4) Tratamiento, corrección y rehabilitación
- 5) Investigación
- 6) Formación, Docencia y Entrenamiento

MODELO DEL PROFESIONAL

El profesional debe ser capaz de:

Construir, seleccionar, aplicar, leer e interpretar instrumentos que permitan evaluar, medir (en fin determinar, en cualquier forma) el estado, la intensidad, la amplitud, el nivel, la

frecuencia, funciones y propiedades de la personalidad en cualquiera de los momentos de su desarrollo, en cualquiera de los niveles en que puede manifestarse (individual, grupal o institucional) y en cualquiera de las esferas de actuación (salud, educación, sociedad) del profesional.

Diseñar, ejecutar y evaluar los resultados de sistemas de corrección y prevención de las alteraciones, insuficiencias, etc. de los mecanismos, cualidades, funciones y propiedades de la personalidad, que pueden asumir la forma de Tratamiento psicoterapéutico, Orientación, asesoría y consejo, Sistemas de rehabilitación moral, sensorial, intelectual, motriz de sus combinaciones, etc.

Elaborar, seleccionar, aplicar y evaluar procedimientos para el diagnóstico, interpretación, corrección, transformación y desarrollo de las características de los procesos grupales en sus distintos contextos y esferas de activación.

Evaluar los efectos de las condiciones físicas y sociopsicológicas sobre cualquier dimensión de los mecanismos, funciones, cualidades y propiedades psíquicas en la actividad laboral, deportiva de estudio, lúdica o cualquier otra socialmente significativa y en relación con ello determinar el conjunto óptimo de dichas condiciones.

Diseñar, aplicar y evaluar los efectos de sistemas de acciones educativas (i, e, programas y planes de estudio), culturales (i, e, medios de comunicación masiva) o de cualquier otro tipo sobre el desarrollo de la personalidad y su mejor adecuación a los requerimientos de nuestra sociedad.

Concebir, diseñar y realizar investigaciones fundamentales o aplicadas que ampliando el conocimiento psicológico en general o el conocimiento de una realidad psicológica en un momento dado, permitan resolver con mayor eficiencia los problemas de la profesión.

PLAN DE ESTUDIO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

	PRIMER AÑO
<u>PRIMER SEMESTRE</u>	<u>SEGUNDO SEMESTRE</u>

Asignaturas	Asignaturas
Filosofía y Sociedad I	Filosofía y Sociedad II
Gramática Española	Taller de Redacción y Estilo
Psicología General	Metodología de la Investigación Social I
Computación	Historia de Cuba

SEGUNDO AÑO
PRIMER SEMESTRE **SEGUNDO SEMESTRE**

Asignaturas	Asignaturas
Economía Política I	Economía Política II
Historia de la Filosofía	Estadística
Metodología de la Investigación Social II	Fundamentos Biológicos
Introducción a la Psicología	Análisis Dinámico del Comportamiento

TERCER AÑO
PRIMER SEMESTRE **SEGUNDO SEMESTRE**

Asignaturas	Asignaturas
Teoría Sociopolítica	Antropología
Cognición y Comportamiento I	Cognición y Comportamiento II
Psicodiagnóstico	Orientación Psicológica
Personalidad	Psicología del Desarrollo I

CUARTO AÑO
PRIMER SEMESTRE **SEGUNDO SEMESTRE**

Asignaturas	Asignaturas
Psicología del Desarrollo II	Psicología del Desarrollo III
Introducción a la Psicología Clínica	Psicología de la Familia
Psicopatología I	Psicopatología II

Psicología Social	Psicología Social II
-------------------	----------------------

QUINTO AÑO

PRIMER SEMESTRE **SEGUNDO SEMESTRE**

Asignaturas	Asignaturas
Psicoterapia	Psicología Educativa I
Historia de la Psicología	Psicología Educativa II
Psicología de la Salud	Psicología Especial
Psicología Organizacional I	Psicología Organizacional II

SEXTO AÑO

PRIMER SEMESTRE **SEGUNDO SEMESTRE**

Asignaturas	Asignaturas
1. Staff y Estudios de Casos	Examen Estatal
2. Temas Científicos	

ANEXO 3. PROGRAMA DE LA DISCIPLINA PROCESOS BÁSICOS.

DATOS PRELIMINARES

La disciplina "procesos básicos" tiene como objeto preferencial los sistemas psicológicos funcionales que operacionalizan las "tareas fundamentales de lo psíquico": orientación y

regulación. Se trata del estudio de mecanismos, funciones, operaciones y en cierta medida propiedades funcionales que orientan y regulan el comportamiento del hombre en ciertas condiciones particulares y que se verifican con independencia de su voluntad.

La disciplina por una parte pretende desarrollar capacidades y habilidades para actuar directamente en los campos profesionales, y por otra, garantiza capacidades y habilidades básicas sobre las que se apoyan otros modos de operar en estos campos. La disciplina se vincula con el diagnóstico, la evaluación, la investigación y la formación, así como la orientación, tratamientos e intervenciones de todo tipo.

FUNDAMENTACIÓN DE LA DISCIPLINA

La disciplina tiene un carácter básico-específico: ella es "productora" de conocimientos y habilidades necesarias a todas las disciplinas del ejercicio de la profesión. Al mismo tiempo ella conforma junto a las otras disciplinas básicas específicas un lenguaje, un modo de pensar, un modo de hacer. Delimita un espacio representacional en el que se va constituyendo la identidad profesional desde los primeros años de la carrera.

OBJETIVOS GENERALES DE LA DISCIPLINA

Objetivos educativos

Que los estudiantes

- 1.- Conformen una actitud reflexiva de fundamentación marxista.
- 2.- Desarrollen su capacidad de ponerse en contacto con sus particularidades psicológicas individuales y con las de otras personas, promoviendo la sensibilidad por la comprensión de los fenómenos humanos.
- 3.- Asuman una responsabilidad con su saber profesional y desarrollen la ética correspondiente, particularmente en lo que al manejo de información profesional sobre otras personas se refiere.
- 4.- Desarrollen un estilo científico, profesional y de profundo compromiso en la comprensión de la naturaleza y las particularidades socioculturales de los seres humanos.
- 5.- Que los estudiantes formen y desarrollen hábitos correctos de estudio y disciplina, así como sentimientos de seguridad en sí mismos, independencia, autonomía y responsabilidad ante sus tareas como estudiantes que faciliten el estudio independiente y creen las bases para su trabajo como profesionales.

Objetivos instructivos

Que los estudiantes:

- 1.- Identifiquen los mecanismos, funciones y estructuras básicas que posibilitan la orientación y regulación del comportamiento.
- 2.- Definan y argumenten los modos de expresión de los mecanismos, propiedades y funciones de dichos procesos y su influencia en la eficiencia, adecuación, productividad, etc. del comportamiento.
- 3.- Conozcan los modos de funcionamiento generales de los procesos psicológicos con el fin de poder investigarlos y ampliar el conocimiento sobre los mismos.
- 4.- Puedan transmitir estos conocimientos a otras personas de modo directo o como

recomendaciones derivadas.

5.- Definan las regularidades de dichos procesos en su especificidad y en su relación con sus contextos.

6.- Reflexionen acerca de las diferentes alternativas hipotéticas de análisis del funcionamiento y expresión de lo psíquico.

7.- Utilicen algunos procedimientos para detectar, evaluar, interpretar el modo en que esos procesos se verifican.

8.- Apliquen procedimientos cuantificados o no cuantificados de análisis en la descripción de dichos procesos.

9.- Conozcan los fundamentos biológicos del psiquismo en sus aspectos anatómicos y funcionales.

CONTENIDO DE LA DISCIPLINA

Sistema de conocimientos

Análisis dinámico del comportamiento

Cognición y Comportamiento

Bases biológicas del comportamiento

Orientación psicológica

Sistema de habilidades

Relación de las asignaturas:

Título de la asignatura: PROCESOS DINÁMICOS.

INDICACIONES METODOLÓGICAS Y DE ORGANIZACIÓN

Los cursos se desarrollarán a partir de conferencias, seminarios y clases prácticas. Se procurará a partir de los hechos conocidos por los estudiantes en la presentación de los diferentes temas del curso para llegar a sus conceptualizaciones y explicaciones científicas.

Se tratará de diagnosticar los conocimientos comunes, creencias u opiniones que tienen los alumnos acerca de los procesos que se estudian, con el fin de desarrollar estrategias de bloqueo del conocimiento no científico. Al mismo tiempo se prevé una constante discusión sobre la aplicación de los conocimientos a la práctica profesional de la psicología.

Las conferencias tendrán un carácter eminentemente interactivo. Se estructuran sobre la base de la dinámica grupal y se promoverá el tránsito de la intuición al conocimiento comprobado del experto. En estas actividades docentes se orientará el estudio de los diferentes materiales bibliográficos y se guiará al estudiante en la construcción de sus propios esquemas de conocimiento. Así mismo el profesor presentará su propia experiencia de trabajo en el área.

Los seminarios abordarán temáticas generales o específicas según los objetivos del tema. Su contenido no necesariamente deberá abordarse antes en las conferencias. Con este tipo de actividad se promoverá el estudio sistemático individual, la reflexión crítica, la extracción de lo fundamental, así como la integración creadora de diferentes puntos de vista.

Las clases prácticas promoverán el entrenamiento del alumno en el uso de las técnicas y procedimientos propios en esta área de la Psicología. Consolidarán los conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos. Facilitarán el control y manejo de variables, así como la producción y manejo de datos y su presentación en tablas, gráficos e informes. También

tenderán a favorecer el autoconocimiento y madurez de los estudiantes. Durante el curso se trabajará sistemáticamente en las relaciones entre la teoría y la investigación y las aplicaciones prácticas. Además en todo momento, se vincularán y diferenciarán estos contenidos de los de otras áreas de la psicología.

4.1. ASIGNATURA: PROCESOS DINAMICOS

OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA

Objetivos educativos

Que los estudiantes:

- 1.- Desarrollen su capacidad de reflexión e introspección.
- 2.- Desarrollen su capacidad de ponerse en contacto con sus particularidades psicológicas individuales y con las de otras personas, promoviendo la sensibilidad por la comprensión de los fenómenos humanos.
- 3.- Desarrollen una cosmovisión materialista-dialéctica acerca de lo individual y lo social en el sistema de relaciones interpersonales.
- 4.- Asuman una responsabilidad ante la adquisición de los conocimientos y ante el manejo de información profesional sobre otras personas.
- 5.- Desarrollen un estilo no prejuicioso de comprender la naturaleza y las particularidades humanas.
- 6.- Reconozcan algunas particularidades de su estructura personal.

Objetivos instructivos

Que los alumnos:

- 1.- Comprendan y puedan operar con la noción de comportamiento desde el punto de vista psicológico.
- 2.- Identifiquen los diferentes espacios de determinación del comportamiento. Comprendan e identifiquen los mecanismos, funciones, que conforman la dinámica del comportamiento.
- 3.- Identifiquen, definan y argumenten los problemas fundamentales asociados al análisis dinámico del comportamiento, sus conceptos fundamentales y algunas de las hipótesis más relevantes.
- 4.- Conozcan los modos particulares de existencia de los fenómenos dinámicos con el fin de poder investigarlos, transmitirlos en formas de conocimiento, reconocimientos y puedan elaborar conclusiones propias sobre los mismos.
- 5.- Utilicen algunos procedimientos para detectar e interpretar los acontecimientos dinámicos en el comportamiento.
- 6.- Apliquen y sepan analizar algunos procedimientos no cuantificados para el estudio de la dinámica comportamental.
- 7.- Vivencien en la práctica y reconozcan cómo estos procesos operan en la conducta individual o grupal.
- 8.- Se apropien de la naturaleza de los problemas, hipótesis, enfoques, etc., en este campo de estudio.

CONTENIDO DE LA ASIGNATURA

Sistema de conocimientos

TEMAS:

- 1.- El concepto de comportamiento en la Psicología. Diferentes espacios de determinación del comportamiento. El encuadre dinámico.
- 2.- Caracterización general del análisis dinámico del comportamiento. El análisis dinámico en las prácticas científicas y profesionales del psicólogo.
- 3.- Conceptos básicos e hipótesis fundamentales del análisis dinámico del comportamiento.
- 4.- Problemas fundamentales en el estudio de los procesos dinámicos: movilización, despliegue, mantenimiento, subjetivización, aplazamiento, jerarquización, etc.
- 5.- Manifestaciones del dinamismo comportamental.
- 6.- Análisis, descripción, explicación y determinación de los sucesos dinámicos. Diferentes niveles de análisis.
- 7.- Las emociones en la dinámica comportamental.

Sistema de habilidades

- 1.- Identificar las contingencias dinámicas del comportamiento.
- 2.- Relacionar las contingencias dinámicas con otras.
- 3.- Analizar los efectos comportamentales de ciertos sucesos dinámicos.
- 4.- Identificar situaciones de conflicto, frustración.
- 5.- Identificar mecanismos dinámicos de adaptación.
- 6.- Diferenciar niveles de determinación comportamental.
- 7.- Reconocer en la experiencia propia y en la observación de otros los procesos dinámicos de la conducta.
- 8.- Identificación de estados, fenómenos y reacciones emocionales.
- 9.- Establecer y fundamentar hipótesis de trabajo sobre las peculiaridades dinámicas de la conducta.
- 10.- Fundamentar las respuestas psicológicas al por qué de la conducta.
- 11.- Ubicar y fundamentar la especificidad de la dinámica del comportamiento.
- 12.- Reconocer la importancia del estudio de la dinámica del comportamiento en diferentes campos de actuación del psicólogo.
- 13.- Diferenciar lo manifiesto explícito y manifiesto implícito como formas de expresión de las contingencias dinámicas.
- 14.- Conocer, diferenciar y aplicar los conceptos básicos con que se opera en el estudio de los procesos dinámicos.

TEXTOS BÁSICOS

Calviño, M.: *Análisis dinámico del comportamiento*. (Este texto se está escribiendo y se terminará de escribir a finales de 1998), 200 págs.

Calviño, M.: *Temas de Psicología*. (en proceso de reedición), 150 págs.

Calviño, M.: *Psicología y Marketing. Contribuciones al posicionamiento de la Psicología*. Editora Política (en edición), 180 págs.

Calviño, M.: *Trabajar en y con grupos*. Editorias Academia de Ciencias. 1998, 140 págs.

Textos de Consulta:

Bleger, J. *Psicología de la conducta*. Ed. Paidós, 240 págs.

Calviño, M.: *Orientación Psicológica*. Editorial Ciencia y Técnica (en edición), 150 págs.

-----: *Selección de lecturas de motivación y procesos afectivos* (I). EMPES, 220 págs.

-----: *Selección de lecturas de motivación y procesos afectivos* (II). EMPES, 105 págs.

4.2. ASIGNATURA: PROCESOS COGNITIVOS I Y II

OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA

Objetivos educativos

Que los estudiantes:

- 1.- Consoliden una perspectiva de la Psicología acorde al modo que se aborda actualmente el estudio de los procesos cognoscitivos y que logren una imagen de conjunto de la vida psíquica.
- 2.- Consoliden sus intereses y sus motivaciones hacia la especialidad, así como desarrollen capacidades y motivaciones hacia la profesión de psicólogo.
- 3.- Consoliden una visión científica de la psicología, y diferencien las concepciones científicas de concepciones vulgares acerca del funcionamiento de la mente humana.
- 4.- Desarrollen intereses teóricos y metodológicos, capacidad de reflexión y elaboración teórica necesaria en el quehacer científico del psicólogo.
- 5.- Desarrollen el pensamiento lógico, autodisciplina en el estudio, responsabilidad ante la adquisición de conocimientos de datos científicos y aplicaciones prácticas.

Objetivos instructivos

Que los estudiantes:

- 1.- Se orienten en el estudio de la mente humana: estructuras, procesos y representaciones. Representaciones mentales y realidad.
- 2.- Conozcan el objeto de estudio de los procesos cognoscitivos. Sus perspectivas y limitaciones.
- 3.- Discriminen y utilicen a un nivel primario los métodos propios en el estudio de los procesos cognoscitivos y conozcan que los ordenadores constituyen herramientas de trabajo en el estudio de los procesos cognoscitivos.
- 4.- Relacionen los procesos cognoscitivos y las capacidades y discriminen el enfoque general-experimental del enfoque individual-diferencial.
- 5.- Caractericen la capacidades humanas y discriminen a un nivel primario algunas técnicas más utilizadas en el estudio de las capacidades.

- 6.- Ubiquen los procesos cognoscitivos en el contexto de la vida psíquica.
- 7.- Conozcan las aplicaciones prácticas fundamentales que se derivan del estudio de las capacidades humanas y del estudio de los procesos cognoscitivos.

CONTENIDO DE LA ASIGNATURA

Sistema de conocimientos

TEMAS

- 1.- Caracterización general de la cognición a la luz de diferentes tendencias. Posibilidades de integración de los diferentes paradigmas. Herramientas analíticas básicas: modelos métodos y técnicas.
- 2.- Estructuras y procesos básicos. Niveles de procesamiento.
- 3.- Las presentaciones mentales. Diferentes hipótesis..Estudios más relevantes.
- 4.- Procesos cognoscitivos complejos: el pensamiento y el lenguaje.
- 5.- Procesos cognoscitivos y capacidades. La naturaleza de las capacidades y su medición, Diferentes modelos conceptuales. Métodos y técnicas actuales en el estudio de las capacidades.
- 6.- Problemas y perspectivas en el estudio de la cognición.

Sistema de habilidades

- 1.- Identificar y analizar críticamente los temas pertinentes en este campo. Delimitar su alcance y limitaciones.
- 2.- Identificar y analizar críticamente los problemas pertinentes al estudio de los procesos cognoscitivos. Diferenciarlos y vincularlos a los problemas pertinentes al área de los procesos dinámicos y al área de las neurociencias.
- 3.- Simplificar los problemas para su estudio a través de la experimentación y de las técnicas y procedimientos pertinentes en el estudio de los procesos cognoscitivos y las capacidades.
- 4.- Producir datos a través de los métodos pertinentes en estas áreas. Manejar distintos tipos de variables. Control y modificación sistemática de las variables. Conocer las posibilidades de la computación en el estudio de procesos cognoscitivos y las capacidades.
- 5.- Presentar e interpretar datos. Confeccionar tablas, matrices y gráficos.
- 6.- Relacionar los datos y las teorías. Datos, inferencia y modelación. Modelos, metáforas y analogías.
- 7.- Identificar las insuficiencias y deficiencias en el estudio de los procesos cognoscitivos y las capacidades.
- 8.- Identificar los campos de aplicación de los conocimientos adquiridos.

TEXTOS BÁSICOS

De Vega, M.: *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Tomos I, II, III. EMPES, 1992. (Este texto será el básico provisional hasta que se terminen los que a continuación se relacionan), 500 págs.

Morenza, L.; Manzano, M.y Bello, Z.:*La cognición y el comportamiento*. Tres Tomos.
- *¿Qué es la Psicología cognitiva?* Tomo I, 150 págs.
- *El estudio de las áreas fundamentales de la cognición y el comportamiento*. Tomo II. 150 págs.
- *La psicología cognitiva en la práctica profesional*. Tomo III, 150 págs.
-----: *Selección de lecturas de psicología cognitiva*, 200 págs.

4.3. ASIGNATURA: BASES BIOLÓGICAS DEL PSIQUISMO

OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA

Objetivos educativos

- 1.- Que los estudiantes formen y desarrollen hábitos correctos de estudio y disciplina, así como sentimientos de seguridad en sí mismos, independencia, autonomía y responsabilidad ante sus tareas como estudiantes que faciliten el estudio independiente y creen las bases para su trabajo como profesionales.
- 2.- Formen y desarrollen la capacidad de razonar en formas ordenada, lógica y dialéctica que le permita llegar a conclusiones sólidas.
- 3.- Formen y desarrollen hábitos y actitudes en la búsqueda y reelaboración crítica del conocimiento y la información científica que posibiliten el tránsito de la simple reproducción de contenidos a la asimilación crítica de los mismos.
- 4.- Formen una concepción materialista de los fenómenos psíquicos con vistas a la comprensión de las principales concepciones entre el cerebro y lo psíquico.

Objetivos instructivos

Que los estudiantes

- 1.- Conozcan las características anatómicas y funcionales de las estructuras más importantes del sistema nervioso.
- 2.- Obtengan una visión de integración progresiva del sistema nervioso y la importancia de la misma para la comprensión del psiquismo.
- 3.- Conozcan y comprendan las características esenciales de los fundamentos neurales del proceso de aprendizaje y algunas particularidades de sus alteraciones en diferentes tipos de lesiones cerebrales.

CONTENIDO DE LA ASIGNATURA

Sistema de conocimientos

TEMAS:

- 1.- Cerebro, comportamiento y actividad mental.
- 2.- El sistema nervioso. Estructura y funcionamiento. Sistema nervioso e información.
- 3.- Modelación de las funciones neuronales.
- 4.- Sistemas de neurotransmisión.
- 5.- Análisis de los sistemas. C
- 6.- Bases neurales del aprendizaje.

Sistema de habilidades

- 1.- Reconocer y diferenciar lo orgánico de lo psíquico.
- 2.- Aplicar estos conocimientos en el análisis de situaciones propias de la profesión.
- 3.- Fundamentar la dependencia neurobiológica de lo psicológico.
- 4.- Identificar las estructuras anatómicas básicas del sistema nervioso.

TEXTOS BÁSICOS

Thompson, R.: *Introducción a la psicología fisiológica*. Ed. Harla, México, 650 págs.

-----: *Selección de lecturas de Bases Biológicas* (en preparación), 120 págs.

ANEXO 4. ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LAS SUM DE LA PROVINCIA HABANA.

Este instrumento fue aplicado al 20 % de los estudiantes de primer año de la carrera Licenciatura en Psicología de la Provincia La Habana (72). Se estructuró en seis preguntas, las cuatro primeras preguntas eran generales, las mismas introducían al sujeto en el instrumento y exploraban su actitud hacia una posible intervención sobre esta temática. La encuesta se dirigió a la obtención de información sobre un grupo de estrategias que los estudiantes pueden estar utilizando en su aprendizaje: de exploración, fragmentación, repaso, buscar relaciones, apoyarse en imágenes visuales, buscar aplicaciones, realizarse preguntas a si mismo, También se indagó sobre la utilización de buscar apoyo en otros, interactuar durante el aprendizaje; parafrasear, realizar agrupamientos, secuencias, mapas o diagramas de los contenidos; estrategias de auto motivación, control de las emociones, planificación y organización. Algunas de ellas con un mayor peso en su dimensión cognitiva, otras en la afectivo motivacional social y otras en su dimensión regulatoria. Se exploró también la motivación por la profesión, aspecto de suma importancia en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. En la encuesta se le pregunta al sujeto por situaciones concretas con lo cual se contribuye a la exactitud y calidad de la información que proporciona.

Consigna:

Estimado estudiante de la Licenciatura en Psicología:

Te pedimos contestar las preguntas de este cuestionario cuya finalidad es identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los alumnos en el curso continuidad de estudios cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes, es decir, cuando están estudiando. Estos datos serán útiles para mejorar este tipo de curso. El valor de esta investigación depende mucho de que respondas con sinceridad todas las preguntas.

Cada pregunta tiene distintas variantes de respuesta, haz una cruz (x) en la que exprese tu opinión. Te damos las gracias anticipadas por tu ayuda.

Nombre: _____ Sexo: _____ Edad: _____ Municipio: _____

Curso del que procede: _____

1. Los estudiantes del curso continuidad de estudios necesitan aprender a aprender.

Poco o muy poco _____ Algo _____ Mucho _____ Muchísimo _____

2. Me gustaría que me instruyeran en las diferentes estrategias que puedo emplear en mi aprendizaje.

Poco o muy poco _____ Algo _____ Mucho _____ Muchísimo _____

3. Me gustaría aprender esas estrategias:

Dentro de las propias asignaturas _____ Como una asignatura aparte _____

4. Siento que se estudiar solo, no necesito ayuda.

En desacuerdo _____ En parte de acuerdo _____ De acuerdo _____ Muy de acuerdo _____

5. ¿Con qué frecuencia has usado las siguientes estrategias para aprender?:

A. Leer de forma superficial o intermitente todo el material a estudiar concentrándose en lo que creo más relevante.

Nunca o casi nunca _____ Algunas veces _____ Bastantes veces _____ Siempre o casi siempre _____

B. Subrayar en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.

Nunca o casi nunca _____ Algunas veces _____ Bastantes veces _____ Siempre o casi siempre _____

C. Subrayar lo diferentes epígrafes o títulos del texto a aprender.

Nunca o casi nunca _____ Algunas veces _____ Bastantes veces _____ Siempre o casi siempre _____

D. Leer más de una vez los subrayados, esquemas o apuntes hechos durante el estudio.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

E. Repetir el material a aprender como si se lo estuviera explicando a un compañero que no la entiende.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

F. Repetir los contenidos del tema una y otra vez para memorizarlos.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

G. Reproducir un gráfico, esquema o párrafo sin el apoyo de la libreta o el libro.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

H. Buscar a una persona que te realice preguntas sobre el tema.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

I. Hacer gráficos, esquemas, figuras para representar los contenidos.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

J. Establecer relaciones entre los conocimientos que aportan los temas y la experiencia personal.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

K. Buscar cosas conocidas que se parezcan a los contenidos que se tratan de aprender (animal, planta, objeto o suceso)

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

L. Realizar ejercicios, pruebas o pequeños experimentos como aplicación de lo aprendido.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

M. Encontrar las posibles aplicaciones sociales de los contenidos a estudiar.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

N. Buscar la aplicación que tienen los temas que estudio a los campos laborales conocidos.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

O. Hacerse preguntas a sí mismo sobre los aspectos del tema a estudiar.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

P. Antes de comenzar a estudiar hacerse preguntas cuyas repuestas se supone estén en el material a estudiar.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

Q. Ir haciéndose preguntas sugeridas por el tema a las que se intenta responder.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

R. Tomar notas de las ideas del autor de forma textual.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

S. Memorizar los temas con las propias palabras.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi
_____ siempre_____

T. Agrupar o clasificar la información a aprender según criterios personales.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi
_____ siempre_____

U. Resumir lo más importante de cada uno de los temas.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi
_____ siempre_____

V. Elaborar resúmenes a partir de las palabras o frases subrayadas.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi
_____ siempre_____

W. Hacer esquemas o cuadros sinópticos.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi
_____ siempre_____

X. Ordenar la información a aprender según algún criterio: causa – efecto, semejanzas – diferencias, problema – solución, etc.)

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi
_____ siempre_____

Y. Diseñar mapas de conceptos o diagramas con las relaciones entre ellos.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi
_____ siempre_____

6. ¿Qué haces cuando estudias?:

A. Hago un plan para estudiar distribuyendo mi tiempo en un horario.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

B. Medito sobre el método o estrategia que voy a emplear (cuál usaré, por qué ese, cómo lo utilizaré)

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

C. Procuro que en el lugar de estudio no haya nada que pueda distraerme como personas, ruidos, falta de luz y ventilación.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

D. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros, los trabajos, esquemas, resúmenes que hemos elaborado.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

E. Acudo a profesores, amigos o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en el estudio de los diferentes temas.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

F. Me doy cuenta que el método o estrategia elegida por mí me da resultados o no.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

G. Analizo del conjunto de métodos o estrategias para aprender cuál me viene bien para aprender el nuevo contenido.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi siempre

H. Cambio el método o estrategia que uso para aprender cuando no logro los resultados

que esperaba.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi
_____ siempre_____

I. Tengo la sensación de no poder controlar mi estado emocional en los exámenes.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi
_____ siempre_____

J. Mi estado emocional me ha impedido obtener buenos resultados aún estando bien preparado para un examen.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi
_____ siempre_____

K. Me dirijo a mi mismo, palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en la tarea de estudio.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi
_____ siempre_____

L. Me digo a mi mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual en las distintas asignaturas.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi
_____ siempre_____

M. Me autoaplico pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi
_____ siempre_____

N. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y concentrarme en el estudio.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi
_____ siempre_____

O. Puedo controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el

estudio.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi
_____ siempre_____

P. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares destacándome en los estudios.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi
_____ siempre_____

Q. En mis ratos libres leo libros que se relacionan con la profesión que elegí.

Nunca o casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre o casi
_____ siempre_____

R. Quisiera poder estudiar con más profundidad los diferentes temas.

Poco o muy poco ____ Algo ____ Mucho ____ Muchísimo ____

S. Los contenidos que he aprendido hasta el momento me han gustado.

Poco o muy poco ____ Algo ____ Mucho ____ Muchísimo ____

T. La mayor parte de lo que he aprendido es importante para mi formación.

Poco o muy poco ____ Algo ____ Mucho ____ Muchísimo ____

U. Me esfuerzo para sentirme orgulloso de mi mismo.

Poco o muy poco ____ Algo ____ Mucho ____ Muchísimo ____

¡Muchas gracias por tu colaboración! Si deseas agregar algo más, por favor aquí:

Clave de calificación del cuestionario.

Pregunta 1: Necesidad que sienten los estudiantes en lo relacionado con el saber aprender.

Pregunta 2: Motivación por la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

Pregunta 3: Momento en que prefieren aprender las estrategias de aprendizaje.

Pregunta 4: Para controlar la actitud hacia la intervención expresada en los ítems anteriores.

Pregunta 5: Estrategias con énfasis en la dimensión cognitiva:

Exploración: a, b.

Fragmentación: c.

Repaso: d, e, f, h.

Establecimiento de relaciones: j, k.

Imágenes visuales: i.

Buscar aplicaciones: l, m, n.

Autopreguntas: o, p, q

Parafrasear: r (inversa), s, t.

Agrupamientos: g, u, v, w.

Secuencias: x.

Mapas o diagramas: y.

Pregunta 6: Estrategias con énfasis en las dimensiones afectivo motivacional social y regulativa:

Planificación: a, b

Automotivación: k, l, m, n, u.

Control de las emociones: i, j, o.

Regulación de la estrategia usada: f, h, g

Buscar apoyo en otros: e, p.

Interactuar durante el aprendizaje: d

Motivación por la profesión: q, r, s, t.

Procedimiento:

1. Dar a cada ítem el valor de un punto.
2. En el caso de que un aspecto se mida por más de un ítem: sumarlos y calcular la media.
3. Sumar los ítems nunca o casi nunca con algunas veces así como los ítems bastantes veces y siempre y casi siempre. De esta forma se determina la cantidad de sujetos que utiliza poco la estrategia y la cantidad que la utiliza mucho.
4. Para mostrar los resultados se pueden calcular los porcentajes de los valores obtenidos.

ANEXO 5. ENCUESTA APLICADA A LOS PROFESORES DE PSICOLOGÍA DE LAS SUM DE PROVINCIA HABANA.

Este instrumento se aplicó al 55,4 % (31) de los profesores de las SUM de la Provincia La Habana que imparten clases en la carrera Licenciatura en Psicología. Constó de ocho preguntas, aquí igualmente las cuatro primeras eran generales y su propósito fundamental fue introducir al sujeto en el instrumento. Las preguntas cinco y seis se dirigieron a la determinación de las estrategias que el profesor prefiere orientar a sus estudiantes durante la enseñanza. La pregunta siete se relaciona con el grado de motivación que observan en los estudiantes y por último la pregunta ocho se dirigió a la obtención de información en lo relativo a cómo orienta el uso de las TIC en función de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Las preguntas permiten comparar lo que el profesor dice enseñar, con lo que el estudiante reconoce utilizar en su aprendizaje.

Consigna:

Estimado profesor:

La finalidad de este cuestionario es determinar las estrategias de aprendizaje que más frecuentemente usted orienta a los estudiantes en el curso continuidad de estudios. El valor

de nuestra investigación dependerá de su sinceridad en las respuestas. Cada pregunta tiene distintas variantes de respuesta, haga una cruz (x) o utilice la simbología sugerida en cada caso de manera en la que exprese su opinión. Le damos las gracias anticipadas por su ayuda.

Nombre: _____ Sexo: ____ Categoría docente: _____

Municipio: _____ Años de experiencia: _____

Profesión: _____ Categoría científica: _____

1. Los estudiantes del curso continuidad de estudios necesitan aprender a aprender.

Poco o muy poco ____ Algo ____ Mucho ____ Muchísimo ____

2. Oriento la utilización de estrategias de aprendizaje a los estudiantes.

Nunca ____ A veces ____ Frecuentemente ____ Siempre ____

3. Esas estrategias los estudiantes las aprenden mejor:

Dentro de las propias Como una asignatura aparte Estudiando por sí solos
asignaturas ____ ____ ____

4. Opino que la mayoría de los estudiantes saben estudiar solos, no necesitan ayuda.

En desacuerdo ____ En parte de acuerdo ____ De acuerdo ____ Muy de acuerdo ____

5. ¿Con qué frecuencia usted orienta la utilización de las siguientes estrategias para aprender a sus estudiantes?:

Utilice la siguiente simbología: **Nunca o casi nunca: 1**

Algunas veces: 2

Bastantes veces: 3

Siempre o casi siempre: 4

A. ____ Leer de forma superficial o intermitente todo el material a estudiar concentrándose en lo que cree más relevante.

B. ____ Subrayar en cada párrafo las palabras, datos o frases que le parecen más importantes.

C. ____ Subrayar los diferentes epígrafes o títulos del texto a aprender.

D. ____ Leer más de una vez los subrayados, esquemas o apuntes hechos durante el estudio.

E. ____ Repetir el material a aprender como si se lo estuviera explicando a un compañero

que no lo entiende.

- F. ___ Repetir los contenidos del tema una y otra vez para memorizarlos.
- G. ___ Reproducir un gráfico, esquema o párrafo sin el apoyo de la libreta o el libro.
- H. ___ Buscar a una persona que le realice preguntas sobre el tema.
- I. ___ Hacer gráficos, esquemas, figuras para representar los contenidos.
- J. ___ Establecer relaciones entre los conocimientos que aportan los temas y la experiencia personal.
- K. ___ Relacionar los contenidos que se tratan de aprender con cosas conocidas que se le parezcan (animal, planta, objeto o suceso)
- L. ___ Realizar ejercicios, pruebas o pequeños experimentos como aplicación de lo aprendido.
- M. ___ Encontrar las posibles aplicaciones sociales de los contenidos a estudiar.
- N. ___ Buscar la aplicación que tienen los temas que estudia a los campos laborales conocidos.
- O. ___ Hacerse preguntas a sí mismo sobre los aspectos del tema a estudiar.
- P. ___ Antes de comenzar a estudiar hacerse preguntas cuyas respuestas se supone estén en el material a estudiar.
- Q. ___ Ir haciéndose preguntas sugeridas por el tema a las que se intenta responder.
- R. ___ Tomar notas de las ideas del autor de los materiales o libros que se leen de forma textual.
- S. ___ Memorizar los temas con las propias palabras.
- T. ___ Agrupar o clasificar la información a aprender según criterios personales.
- U. ___ Resumir lo más importante de cada uno de los temas.
- V. ___ Elaborar resúmenes a partir de las palabras o frases subrayadas.
- W. ___ Hacer esquemas o cuadros sinópticos.
- X. ___ Ordenar la información a aprender según algún criterio (causa – efecto, semejanzas – diferencias, problema – solución, etc.)
- Y. ___ Diseñar mapas de conceptos o diagramas con las relaciones entre ellos.

6. ¿Con qué frecuencia le pide a sus estudiantes:

Utilice la siguiente simbología: **Nunca o casi nunca: 1**

Algunas veces: 2

Bastantes veces: 3

Siempre o casi siempre: 4

- A. ___ Hacer un plan para estudiar distribuyendo el tiempo en un horario.
- B. ___ Meditar sobre el método o estrategia que puede emplear en su aprendizaje (cuál usará, por qué ese, cómo lo utilizará)
- C. ___ Procurar que en el lugar de estudio no haya nada que pueda distraerle como personas, ruidos, falta de luz y ventilación.
- D. ___ Debatar, relacionar o comparar con los compañeros, los trabajos, esquemas, resúmenes que hayan elaborado.
- E. ___ Acudir a profesores, amigos o familiares cuando tenga dudas o puntos oscuros en el

estudio de los diferentes temas.

- F. ___ Reflexionar sobre si el método o estrategia elegida le da resultados o no.
- G. ___ Analizar del conjunto de métodos o estrategias para aprender cuál le viene bien para aprender el nuevo contenido.
- H. ___ Cambiar el método o estrategia que usa para aprender cuando no logra los resultados que esperaba.
- I. ___ El uso de algún método para controlar sus estados emocionales durante la actividad de estudio y los exámenes. Por favor descríbalos:
- _____
- _____
- J. ___ Leer determinados libros que se relacionan con la futura profesión del estudiante (en sentido general) en los ratos libres.

7. Ha notado que sus estudiantes:

Utilice la siguiente simbología: **Poco o muy poco: 1**

Algo: 2

Mucho: 3

Muchísimo: 4

- A. ___ Saben controlar su estado de ánimo durante los exámenes.
- B. ___ Están motivados por la carrera elegida.
- C. ___ Están motivados por la asignatura que imparto.
- D. ___ Le agradan los contenidos que reciben en mi asignatura.
- E. ___ Se esfuerzan por ser mejores.
8. ¿Cómo orienta el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en función de mejorar el aprendizaje de los estudiantes?:

Clave de calificación del cuestionario.

Pregunta 1: Necesidad observada en los estudiantes.

Pregunta 2: Frecuencia con que orienta estrategias.

Pregunta 3: Donde enseñarlas.

Pregunta 4: Necesidad observada en los estudiantes.

Pregunta 5: Estrategias con énfasis en la dimensión cognitiva:

Exploración: a.

Fragmentación: b, c.

Repaso: d, e, f, h.

Establecimiento de relaciones: j, k.

Imágenes visuales: i.

Buscar aplicaciones: l, m, n.

Autopreguntas: o, p, q

Parafrasear: r (inversa), s, t.

Agrupamientos: g, u, v, w.

Secuencias: x.

Mapas o diagramas: y.

Pregunta 6: Estrategias con énfasis en las dimensiones afectivo motivacional social y

regulativa:

Planificación: a, b, c.

Automotivación: j

Control de las emociones: i..

Regulación de la estrategia usada: f, g, h.

Buscar apoyo en otros: e.

Interactuar durante el aprendizaje: d

Motivación por la profesión: q, r, s, t.

Pregunta 7: Aspectos observados en los estudiantes:

Control de las emociones: a.

Motivación: b, c, d, e.

Pregunta 8: Forma en que orienta las TIC.

Procedimiento:

1. Dar a cada ítem el valor de un punto.
2. En el caso de que un aspecto se mida por más de un ítem: sumarlos y calcular la media.
3. Sumar los ítems nunca o casi nunca con algunas veces así como los ítems bastantes veces y siempre y casi siempre. De esta forma se determina la cantidad de profesores que orienta poco la estrategia y la cantidad que la orienta mucho.
4. Para mostrar los resultados se pueden calcular los porcentajes de los valores obtenidos.
5. Para el caso del ítem 6 i y la pregunta 8 se realiza análisis de contenido.

ANEXO 6. ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA SUM DE SAN JOSE DE LAS LAJAS.

Estimado estudiante de la Licenciatura en Psicología:

A partir de los resultados obtenidos en el cuestionario sobre el aprendizaje se pudieron determinar un conjunto de estrategias que son las más frecuentemente utilizadas por ustedes durante su estudio. El objetivo del presente cuestionario es determinar cómo utilizas cada una de ellas. Te damos las gracias anticipadas por tu ayuda.

DESCRIBE CON AL MENOS TRES ASPECTOS:

- Qué haces cuando te enfrentas por primera vez a la lectura de un texto

- Cómo organizas la información para aprenderla

- Cómo haces un resumen

- Cómo buscas apoyo en los demás (profesores, tutores, especialistas)

- Cómo interactúas con tus compañeros

- Cómo planificas tu tiempo

- Cómo logras controlar tus emociones

- Cómo logras motivarte

Criterios cualitativos a seguir para la evaluación de los resultados de este instrumento:

- Hace referencia al control o regulación en el empleo de las estrategias: Si___ No ____
- Hace referencia a aspectos afectivos, motivacionales o sociales en el empleo de la estrategia: Si___ No ____
- Hace referencia a elementos cognitivos Si___ No ____
- Nombrar o desglosar pasos: Si___ No ____
- Enunciar pasos con falta de precisión o exactitud: Si___ No ____
- Incluir pasos innecesarios o irrelevantes: Si___ No ____
- Enunciar pasos con falta de coherencia o secuencia lógica: Si___ No ____

ANEXO 7. GUÍA DE ENTREVISTA INDIVIDUAL A PROFESORES DE LA SUM DE SAN JOSÉ DE LAS LAJAS.

Consigna:

Estimado profesor:

Estamos realizando una investigación con vistas a determinar cómo se pueden desarrollar estrategias de aprendizaje en los estudiantes en el curso continuidad de estudios, nos dirigimos a usted por la experiencia que posee en este nuevo tipo de curso.

Preguntas biográficas:

¿Cuánto años lleva vinculado al proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior? ¿Cuál es su profesión? ¿Qué categoría docente y científica posee?

Preguntas sobre conocimientos:

¿Qué características tiene el desarrollo de una clase- encuentro en este tipo de curso? ¿Podría describirme cómo se desarrolla? ¿Cómo actúan los profesores? ¿Cómo actúan los estudiantes?

¿Qué conoce de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones? ¿Cómo se utilizan en este tipo de curso y cómo en su clase?

¿Qué tipos de estrategias de aprendizaje conoce? ¿Cuáles de ellas prefiere orientar a los estudiantes? ¿Con qué frecuencia? ¿Cuáles con frecuencia alta, cuáles media y cuáles baja?

¿Qué tipos de estrategias de aprendizaje ha notado que utilizan tus estudiantes? ¿Cómo las utilizan? Ordénalas de la que más ha notado a la que menos.

¿Podría hablarme de sus experiencias, vivencias, práctica hasta el momento en este tipo de curso? Cite ejemplos.

Preguntas de opinión, valor:

¿Cuál es su opinión sobre las características que debe tener la clase – encuentro en el curso Continuidad de Estudios?

¿Cómo cree que se podría enseñar a aprender a los estudiantes en este tipo de curso?

¿Cómo piensa que deberían usarse las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones? ¿Qué valor tienen para usted?

Preguntas sobre sentimientos:

¿Qué sentimientos le inspira el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en el curso Continuidad de Estudios? ¿Y su clase?

Cierre: Agradecimientos y despedida.

ANEXO 8. GUÍA DE ENTREVISTA GRUPAL A DIRECTORES Y PROFESORES FIJOS DE LAS SUM DE PROVINCIA HABANA.

Se recogen los datos generales siguientes:

Cargo, Categoría docente, Profesión, Años de experiencia en la docencia y Tiempo de experiencia en el cargo.

Consigna:

Estimados colegas:

Estamos realizando una investigación con vistas a determinar cómo se pueden desarrollar estrategias de aprendizaje en los estudiantes en el curso continuidad de estudios, nos dirigimos a ustedes por la experiencia que poseen en este nuevo tipo de curso en su interacción tanto con estudiantes como con profesores.

Preguntas sobre conocimientos:

¿Podrían describirme cómo se desarrolla una clase encuentro en su Sede Universitaria Municipal? ¿Cómo actúan los profesores? ¿Cómo actúan los estudiantes?

¿Han notado si los estudiantes necesitan aprender a aprender? ¿Por qué lo han notado?

¿Los profesores en sus clases orientan a los estudiantes sobre qué estrategias pueden utilizar para aprender mejor los contenidos? ¿Cuáles? ¿Con qué frecuencia? (Alta, media o baja)

¿Cómo se utilizan las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en las diferentes asignaturas en su Sede Universitaria Municipal? ¿Cómo las utilizan los estudiantes y cómo los profesores para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje?

Preguntas de opinión, valor:

¿Cómo pudiera mejorar la clase – encuentro en el curso Continuidad de Estudios?

¿Cómo creen que se podría enseñar a aprender a los estudiantes en este tipo de curso?

¿Cómo piensan que deberían usarse las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones? ¿Qué valor ustedes les ven?

Preguntas sobre sentimientos:

¿Podrían hablarme de sus experiencias y vivencias en relación al aprendizaje de los estudiantes en su sede hasta el momento? Cite ejemplos.

¿Qué sentimientos les inspira el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en lo relativo al aprendizaje de los estudiantes en su sede?

Cierre: Agradecimientos y despedida.

ANEXO 9. INSTRUMENTO PARA REGISTRAR LA OBSERVACIÓN A LA CLASE ENCUENTRO.

I. Objetivo: Determinar las estrategias de aprendizaje que orientan los profesores a los estudiantes en el Curso Continuidad de Estudios en la Sede Universitaria Municipal de San José de las Lajas.

II. Datos generales:

Asignatura que imparte:	Años de experiencia en la docencia:
Fecha:	Año del grupo:
Hora de comienzo y culminación:	Nombre del docente:
Categoría docente y científica:	Título que posee:
Matrícula:	Tiempo que lleva en la sede:
Asistencia (%):	Veces que ha impartido la asignatura:

III. Descripción de las actividades del profesor y de los alumnos.

Nombre y Apellidos del observador:

ANEXO 10. GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN A CLASES ENCUENTROS.

Estrategias que orienta el profesor a los estudiantes.

Estrategias que modela el profesor en su comportamiento propiciando la reflexión sobre ellas.

Correspondencia de las estrategias modeladas u orientadas con las dificultades de los estudiantes.

Estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes.

Forma de empleo de la videoconferencia y la guía de estudio.

¿Qué orienta el profesor en lo relativo al uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el encuentro? ¿Cómo?

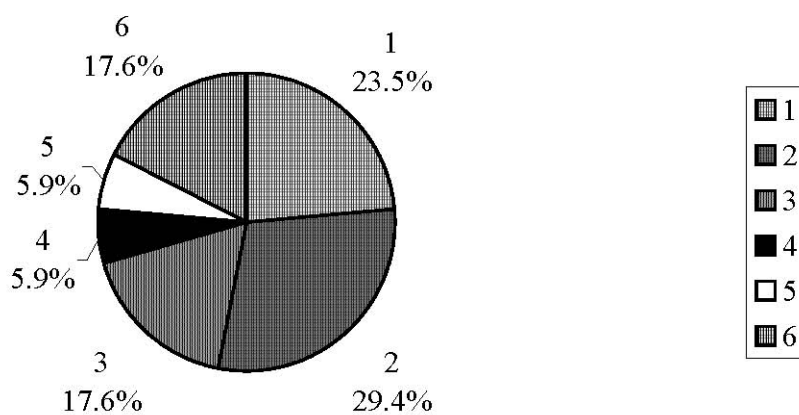
Grupo de estrategias que pueden haber sido observadas:

- Leer de forma superficial o intermitente todo el material a estudiar concentrándose en lo que cree más relevante.
- Subrayar en cada párrafo las palabras, datos o frases que le parecen más importantes.
- Subrayar los diferentes epígrafes o títulos del texto a aprender.
- Leer más de una vez los subrayados, esquemas o apuntes hechos durante el estudio.
- Repetir el material a aprender como si se lo estuviera explicando a un compañero que no lo entiende.
- Repetir los contenidos del tema una y otra vez para memorizarlos.
- Reproducir un gráfico, esquema o párrafo sin el apoyo de la libreta o el libro.
- Buscar a una persona que le realice preguntas sobre el tema.
- Hacer gráficos, esquemas, figuras para representar los contenidos.
- Establecer relaciones entre los conocimientos que aportan los temas y la experiencia personal.
- Relacionar los contenidos que se tratan de aprender con cosas conocidas que se le parezcan (animal, planta, objeto o suceso)
- Realizar ejercicios, pruebas o pequeños experimentos como aplicación de lo aprendido.
- Encontrar las posibles aplicaciones sociales de los contenidos a estudiar.
- Buscar la aplicación que tienen los temas que estudia a los campos laborales conocidos.
- Hacerse preguntas a sí mismo sobre los aspectos del tema a estudiar.
- Antes de comenzar a estudiar hacerse preguntas cuyas repuestas se supone estén en el material a estudiar.
- Ir haciéndose preguntas sugeridas por el tema a las que se intenta responder.
- Tomar notas de las ideas del autor de forma textual.
- Memorizar los temas con las propias palabras.
- Agrupar o clasificar la información a aprender según criterios personales.
- Resumir lo más importante de cada uno de los temas.
- Elaborar resúmenes a partir de las palabras o frases subrayadas.
- Hacer esquemas o cuadros sinópticos.
- Ordenar la información a aprender según algún criterio (causa – efecto, semejanzas – diferencias, problema – solución, etc.)
- Diseñar mapas de conceptos o diagramas con las relaciones entre ellos.
- Hacer un plan para estudiar distribuyendo el tiempo en un horario.
- Meditar sobre el método o estrategia que puede emplear en su aprendizaje (cuál usará, por qué ese, cómo lo utilizará)
- Procurar que en el lugar de estudio no haya nada que pueda distraerle como personas, ruidos, falta de luz y ventilación.
- Discutir, relacionar o comparar con los compañeros, los trabajos, esquemas, resúmenes que hayan elaborado.
- Acudir a profesores, amigos o familiares cuando tenga dudas o puntos oscuros en el estudio de los diferentes temas.
- Reflexionar sobre si el método o estrategia elegida le da resultados o no.
- Analizar del conjunto de métodos o estrategias para aprender cuál le viene bien para aprender el nuevo contenido.
- Cambiar el método o estrategia que usa para aprender cuando no logra los resultados que

esperaba.

- El uso de algún método para controlar sus estados emocionales en la durante la actividad de estudio y los exámenes.
- Leer determinados libros que se relacionan con la futura profesión del estudiante (en sentido general) en los ratos libres.

ANEXO 11. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES ENUNCIADAS EN EL MODELO DEL PROFESIONAL DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA, PARA EL CURSO CONTINUIDAD DE ESTUDIOS.



No	HABILIDAD ENUNCIADA	FRECUENCIA	%
1	Seleccionar, Construir, Elaborar instrumentos y procedimientos; mapas conceptuales; procedimientos.	4	23.5
2	Diseñar, Concebir sistemas de corrección y prevención; sistemas de acciones educativas e investigaciones.	5	29.4
3	Aplicar instrumentos; procedimientos y sistemas de acciones educativas; métodos mnemotécnicos; procedimientos cuantificados o no en la descripción de procesos psíquicos; procedimientos cuantificados o no en la descripción de procesos psíquicos; métodos del estudio de la memoria; utilizar procedimientos para detectar, evaluar e interpretar cómo los procesos de orientación y regulación se verifican; principios, métodos y técnicas en el estudio de los procesos cognitivos.	3	17.6
4	Ejecutar sistemas de corrección y prevención	1	5.9
5	Interpretar instrumentos	1	5.9

6	Evaluar resultados de sistemas de corrección y prevención; de procedimientos empleados y de efectos de las condiciones físicas y socioeconómicas sobre lo psíquico; aportes e insuficiencias de la Psicología Cognitiva; el papel de la memoria en la cognición.	3	17.6
	Total	17	100

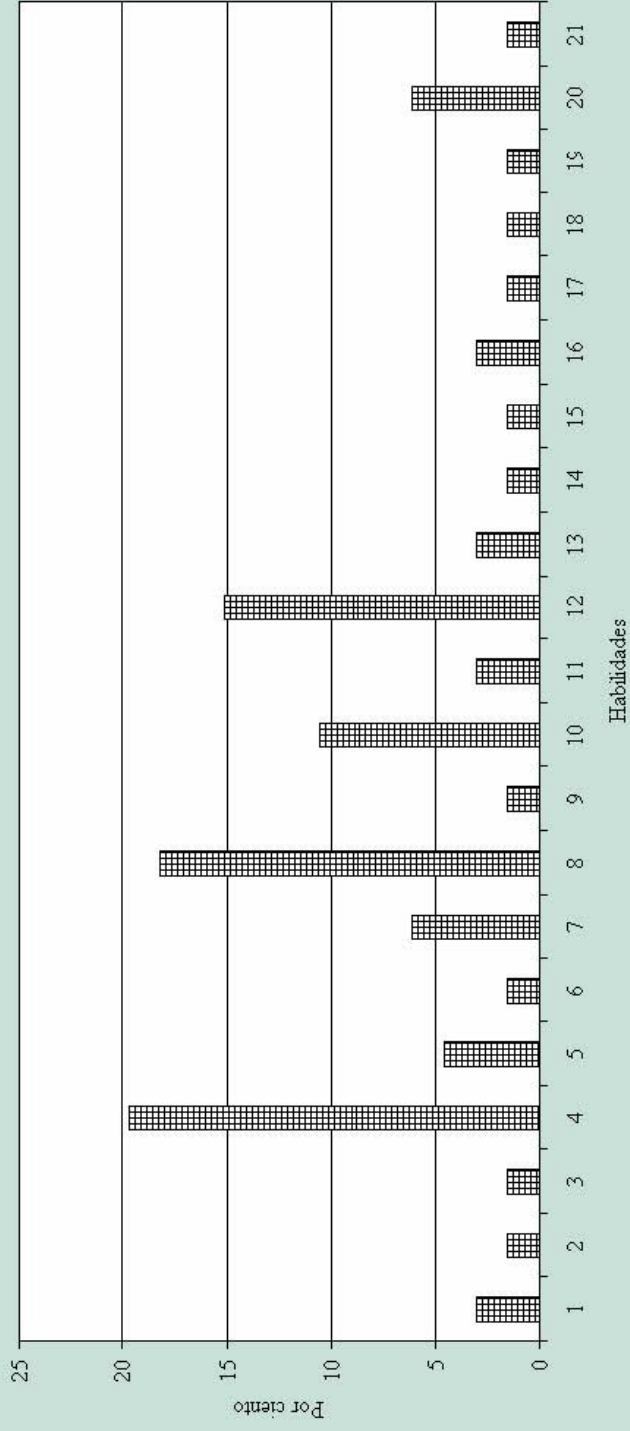
ANEXO 13. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES ENUNCIADAS EN LA ASIGNATURA COGNICIÓN Y COMPORTAMIENTO I DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA, PARA EL CURSO CONTINUIDAD DE ESTUDIOS.

No	HABILIDAD A DESARROLLAR	FRECUENCIA EN EL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA
1	Evaluar aportes e insuficiencias de la Psicología Cognitiva	1
2	Identificar y caracterizar los procesos de la cognición	1
3	Conocer el uso del ordenador como herramienta de trabajo en el estudio de los procesos cognitivos	1
4	Desarrollar intereses y capacidad de reflexión	1
5	Ubicar los procesos cognitivos en el contexto de la vida psíquica	1
6	Consolidar una visión científica de la Psicología	1
7	Producir, presentar e interpretar datos	1
8	Caracterizar y aplicar principios, métodos y técnicas en el estudio de los procesos cognitivos	1

ANEXO 14. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES ENUNCIADAS EN LA GUÍA DE ESTUDIO DE LA ASIGNATURA COGNICIÓN Y COMPORTAMIENTO I DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DEL CURSO CONTINUIDAD DE ESTUDIOS.

	HABILIDADES ENUNCIADAS	Frec	%
1	Aplicar instrumentos; procedimientos y sistemas de acciones educativas; métodos mnemotécnicos; procedimientos cuantificados o no en la descripción de procesos psíquicos; procedimientos cuantificados o no en la descripción de procesos psíquicos; métodos del estudio de la memoria; Utilizar procedimientos para detectar, evaluar e interpretar cómo los procesos de orientación y regulación se verifican.	2	3
2	Evaluar resultados de sistemas de corrección y prevención; de procedimientos empleados y de efectos de las condiciones físicas y socioeconómicas sobre lo psíquico; aportes e insuficiencias de la Psicología Cognitiva; el papel de la memoria en la cognición.	1	1.5
3	Reconocer diferentes puntos de vista sobre la cognición.	1	1.5
4	Identificar mecanismos, funciones y estructuras; definición, conceptos y supuestos de la Psicología Cognitiva; las características fundamentales del paradigma del EPI; los conceptos relacionados con la memoria; los elementos esenciales de la modelación como método; diferentes paradigmas experimentales; el papel creciente asignado a la actividad del sujeto en los modelos atencionales; estados de un problema; la modelación como método de estudio del pensamiento; los términos relacionados con el pensamiento; las funciones del lenguaje; las áreas de aplicación del conocimiento adquirido; la memoria como aspecto central de la cognición; los procesos básicos de la memoria y de la cognición; los dos tipos de pensamiento; los sesgos más típicos en el pensamiento.	13	19.6
5	Definir regularidades de procesos psíquicos; operadores de un problema; el pensamiento, un problema, el lenguaje; modos de expresión de la orientación y regulación del comportamiento.	3	4.5

6	Argumentar modos de expresión de la orientación y regulación del comportamiento; sobre la racionalidad del pensamiento.	1	1.5
7	Conocer los modos de funcionamiento de los procesos psicológicos con el fin de investigarlos; los fundamentos biológicos del psiquismo; el uso del ordenador como herramienta de trabajo en el estudio de los procesos cognitivos; los elementos básicos de los métodos para el estudio de la memoria; los formatos y organización de la información en la memoria semántica; las funciones de la memoria operatoria; las características del código verbal.	4	6.1
8	Caracterizar el método experimental; los diferentes formatos de la representación; las diferentes memorias; modelos; el proceso del pensamiento; métodos y técnicas en el estudio del pensamiento, el proceso de comprensión; el proceso de lectura; describir características del método experimental.	12	18.2
9	Relacionar Psicología Cognitiva, EPI y Ciencia Cognitiva	1	1.5
10	Diferenciar El EPI y el Conductismo; procesos y estructuras; las estructuras de la memoria; los procesos de la atención; los dos tipos de pensamiento; Psicología Cognitiva, EPI y Ciencia Cognitiva; las dos memorias.	7	10.6
11	Fundamentar experimentalmente hallazgos importantes; las dos memorias.	2	3
12	Comprender la naturaleza de las representaciones; la naturaleza compleja de los mapas conceptuales; el sentido y alcance de la metáfora del ordenador; la importancia heurística de la modelación; la importancia de la simulación en el estudio del pensamiento; las relaciones entre los sistemas normativos y el razonamiento; las evidencias sobre la naturaleza compleja de la comprensión.	10	15.1
13	Explicar las distintas concepciones de la atención; resultados; las funciones del lenguaje.	2	3.03
14	Enunciar las críticas fundamentales del EPI	1	1.5
15	Manejar un experimento, realizar experimento	1	1.5
16	Manejar la noción de heurístico; la noción de sesgo.	2	3
17	Profundizar en el modelo de Rumelhart acerca de la comprensión de textos.	1	1.5
18	Enumerar las funciones del lenguaje.	1	1.5
19	Emitir un juicio sobre el carácter racional del pensamiento	1	1.5
20	Valorar la importancia de la cognición en el comportamiento; críticamente lo estudiado; Resaltar la importancia de la lectura como proceso complejo; Importancia y funciones de los esquemas en la comprensión	4	6.1
21	Integrar el conocimiento de los diferentes procesos estudiados	1	1.5
	Total	66	100

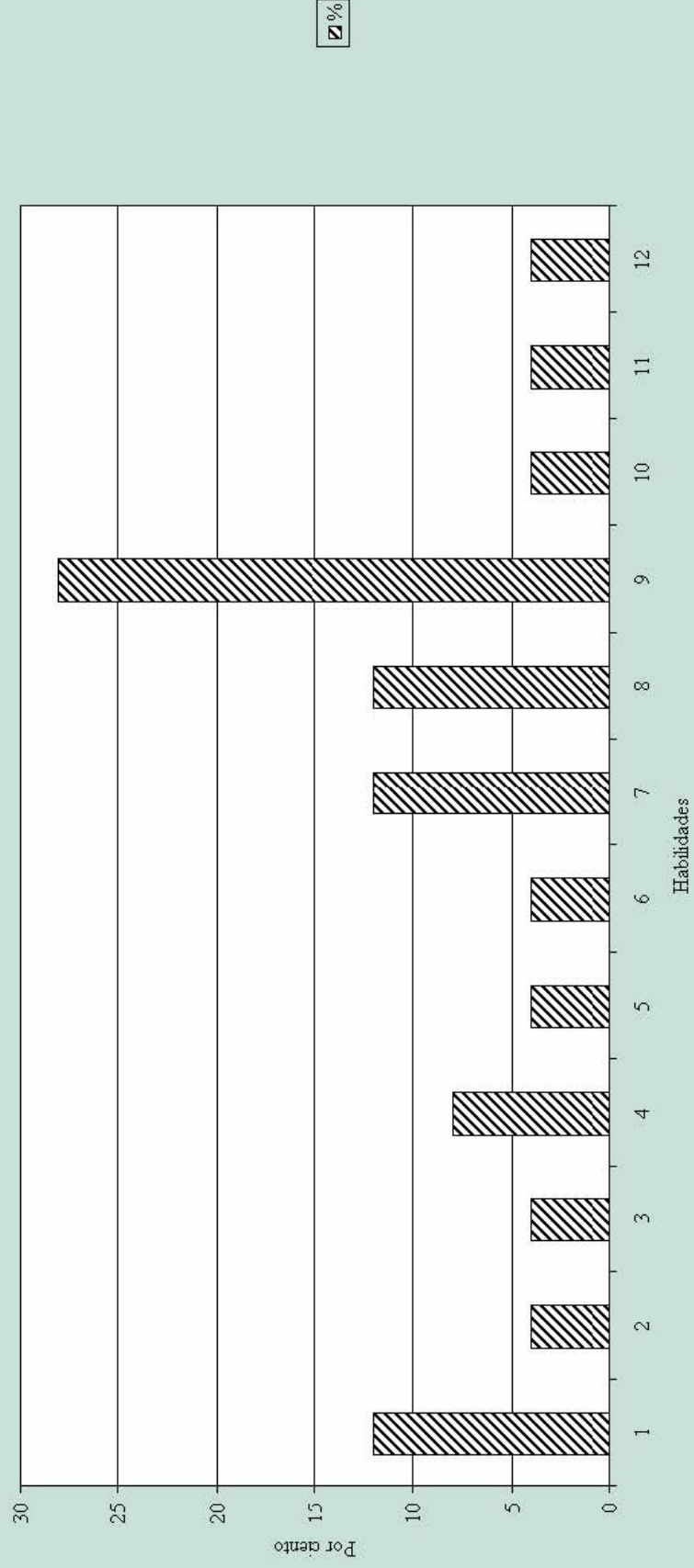


■ %

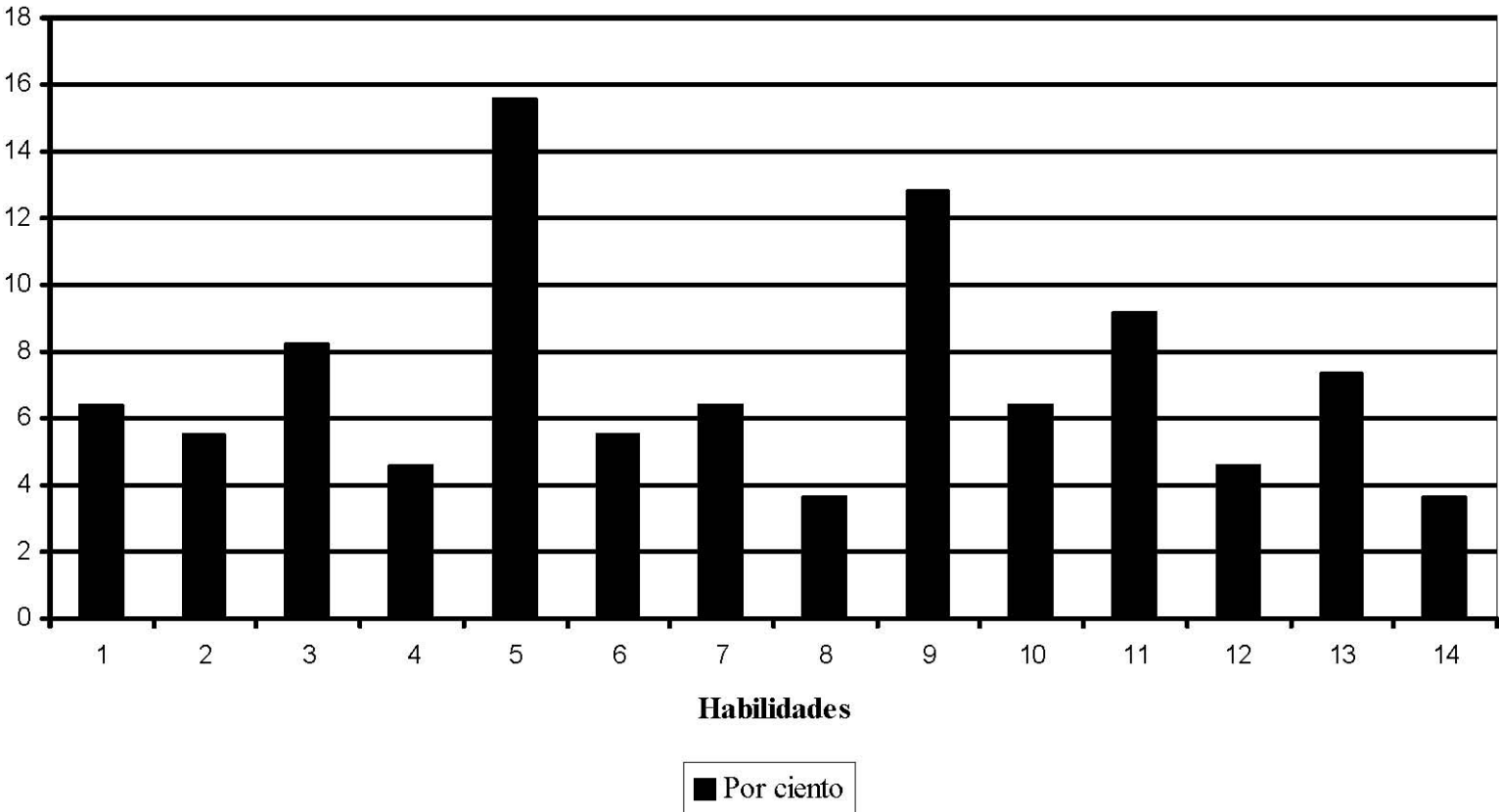
ANEXO 15. HABILIDADES ENUNCIADAS EN LOS EJERCICIOS DE LA GUÍA DE ESTUDIO DE LA ASIGNATURA COGNICIÓN Y COMPORTAMIENTO I DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA, DEL CURSO CONTINUIDAD DE ESTUDIOS.

No.	HABILIDAD ENUNCIADA	FRECUENCIA	%
1	Construir mapas conceptuales.	3	12
2	Investigar	1	4
3	Aplicar instrumentos; procedimientos y sistemas de acciones educativas; métodos mnemotécnicos; procedimientos cuantificados o no en la descripción de procesos psíquicos; procedimientos cuantificados o no en la descripción de procesos psíquicos; métodos del estudio de la memoria; Utilizar procedimientos para detectar, evaluar e interpretar cómo los procesos de orientación y regulación se verifican.	1	4
4	Identificar mecanismos, funciones y estructuras; definición, conceptos y supuestos de la Psicología Cognitiva; las características fundamentales del paradigma del EPI; los conceptos relacionados con la memoria; los elementos esenciales de la modelación como método; diferentes paradigmas experimentales; el papel creciente asignado a la actividad del sujeto en los modelos atencionales; estados de un problema; la modelación como método de estudio del pensamiento; los términos relacionados con el pensamiento; las funciones del lenguaje; las áreas de aplicación del conocimiento adquirido; la memoria como aspecto central de la cognición; los procesos básicos de la memoria y de la cognición; los dos tipos de pensamiento; los sesgos más típicos en el pensamiento.	2	8
5	Definir regularidades de procesos psíquicos; operadores de un problema; el pensamiento, un problema, el lenguaje; modos de expresión de la orientación y regulación del comportamiento.	1	4
6	Utilizar la computadora para aplicar el paradigma del recuerdo libre	1	4
7	Explicar las distintas concepciones de la atención; resultados; las funciones del lenguaje.	3	12
8	Analizar resultados; métodos mnemotécnicos	3	12
9	Manejar un experimento, realizar experimento	7	28
10	Hacer reporte escrito en dúos	1	4

11	Leer programa de lectura comprensiva	1	4
12	Representar espacio del problema	1	4
Total		25	100



ANEXO 16. HABILIDADES MÁS FRECUENTEMENTE ENUNCIADAS EN EL CONJUNTO DE DOCUMENTOS VALORADOS.



No	HABILIDAD ENUNCIADA	FRECUENCIA EN:				Total			%				
		A								B	C	D	E
1	Seleccionar, Construir, Elaborar instrumentos y procedimientos; mapas conceptuales; procedimientos.	4				3	7		6.4				
2	Diseñar, Concebir: sistemas de corrección y prevención; sistemas de acciones educativas e investigaciones.	5				1	6		5.5				
3	Aplicar instrumentos; procedimientos y sistemas de acciones educativas; métodos mnemotécnicos; procedimientos cuantificados o no en la descripción de procesos psíquicos; procedimientos cuantificados o no en la descripción	3	2	1	2	1	9		8.3				

	de procesos psíquicos; métodos del estudio de la memoria; utilizar procedimientos para detectar, evaluar e interpretar cómo los procesos de orientación y regulación se verifican; principios, métodos y técnicas en el estudio de los procesos cognitivos.							
4	Evaluar resultados de sistemas de corrección y prevención; de procedimientos empleados y de efectos de las condiciones físicas y socioeconómicas sobre lo psíquico; aportes e insuficiencias de la Psicología Cognitiva; papel de la memoria en la cognición	3		1	1		5	4.6
5	Identificar mecanismos,		1	1	13	2	$\frac{1}{7}$	16

	funciones y estructuras; definición, conceptos y supuestos de la Psicología Cognitiva; las características fundamentales del paradigma del EPI; los conceptos relacionados con la memoria; los elementos esenciales de la modelación como método; diferentes paradigmas experimentales; el papel creciente asignado a la actividad del sujeto en los modelos atencionales; estados de un problema; la modelación como método de estudio del pensamiento; los términos relacionados con el pensamiento; las funciones del lenguaje; las áreas de aplicación del conocimiento							
--	---	--	--	--	--	--	--	--

	adquirido; la memoria como aspecto central de la cognición; los procesos básicos de la memoria y de la cognición; los dos tipos de pensamiento; los sesgos más típicos en el pensamiento.							
6	Definir regularidades de procesos psíquicos; operadores de un problema; el pensamiento, un problema, el lenguaje; modos de expresión de la orientación y regulación del comportamiento.		2		3	1	6	5. 5
7	Conocer los modos de funcionamiento de los procesos psicológicos con el fin de investigarlos; los fundamentos biológicos del psiquismo; el uso del ordenador como herramienta de trabajo en el estudio de los		2	1	4		7	6. 4

	procesos cognitivos; los elementos básicos de los métodos para el estudio de la memoria; los formatos y organización de la información en la memoria semántica; las funciones de la memoria operatoria; las características del código verbal.							
8	Desarrollar de ponerse en contacto consigo y con los demás; transmitir conocimientos a otras personas. Desarrollar estilo científico, profesional y de compromiso con los seres humanos. Consolidar una visión científica de la Psicología.		3	1			4	3. 7
9	Caracterizar el método experimental; los diferentes formatos de la representación;			2	12		1 4	13

	las diferentes memorias; modelos; el proceso del pensamiento; métodos y técnicas en el estudio del pensamiento, el proceso de comprensión; el proceso de lectura; describir las características del método experimental; los procesos básicos de la memoria; los procesos de la cognición; principios, métodos y técnicas en el estudio de los procesos cognitivos; las dos memorias.							
10	Diferenciar El EPI y el Conductismo; procesos y estructuras; las estructuras de la memoria; los procesos de la atención; los dos tipos de pensamiento; Psicología				7		7	6.4

	Cognitiva, EPI y Ciencia Cognitiva; las dos memorias.							
11	Comprender la naturaleza de las representaciones; la naturaleza compleja de los mapas conceptuales; el sentido y alcance de la metáfora del ordenador; la importancia heurística de la modelación; la importancia de la simulación en el estudio del pensamiento; las relaciones entre los sistemas normativos y el razonamiento; las evidencias sobre la naturaleza compleja de la comprensión; la memoria como aspecto central de la cognición; las distintas concepciones de la atención; el papel del heurístico en la solución de problemas y el				10		10	9.2

	pensamiento.							
12	Explicar las distintas concepciones de la atención; resultados; las funciones del lenguaje				2	3	5	4.6
13	Manejar un experimento, realizar experimento				1	7	8	7.3
14	Valorar la importancia de la cognición en el comportamiento; críticamente lo estudiado; Resaltar la importancia de la lectura como proceso complejo; Importancia y funciones de los esquemas en la comprensión				4		4	3.7
TOTAL	15	10	7	59	18	109	100	

Leyenda: **A** = Modelo del Profesional, **B** = Disciplina **C** = Asignatura **D** = Guía **E** =
Ejercicios de la Guía

ANEXO 17. GRÁFICOS QUE MUESTRAN EL ANÁLISIS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA, DEL CURSO CONTINUIDAD DE ESTUDIOS EN LA PROVINCIA DE LA HABANA.

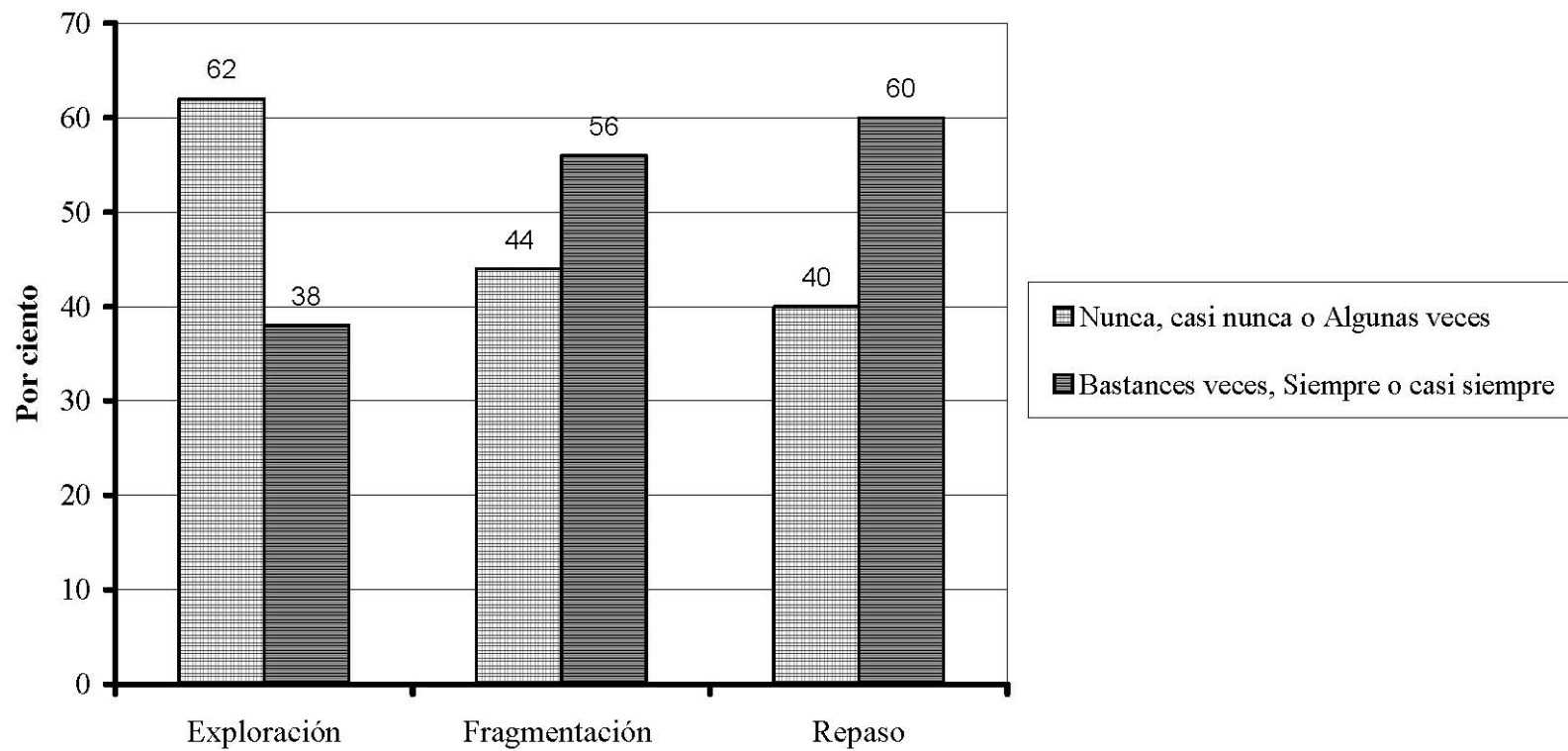


Gráfico 1. Estrategias con énfasis en la dimensión cognitiva

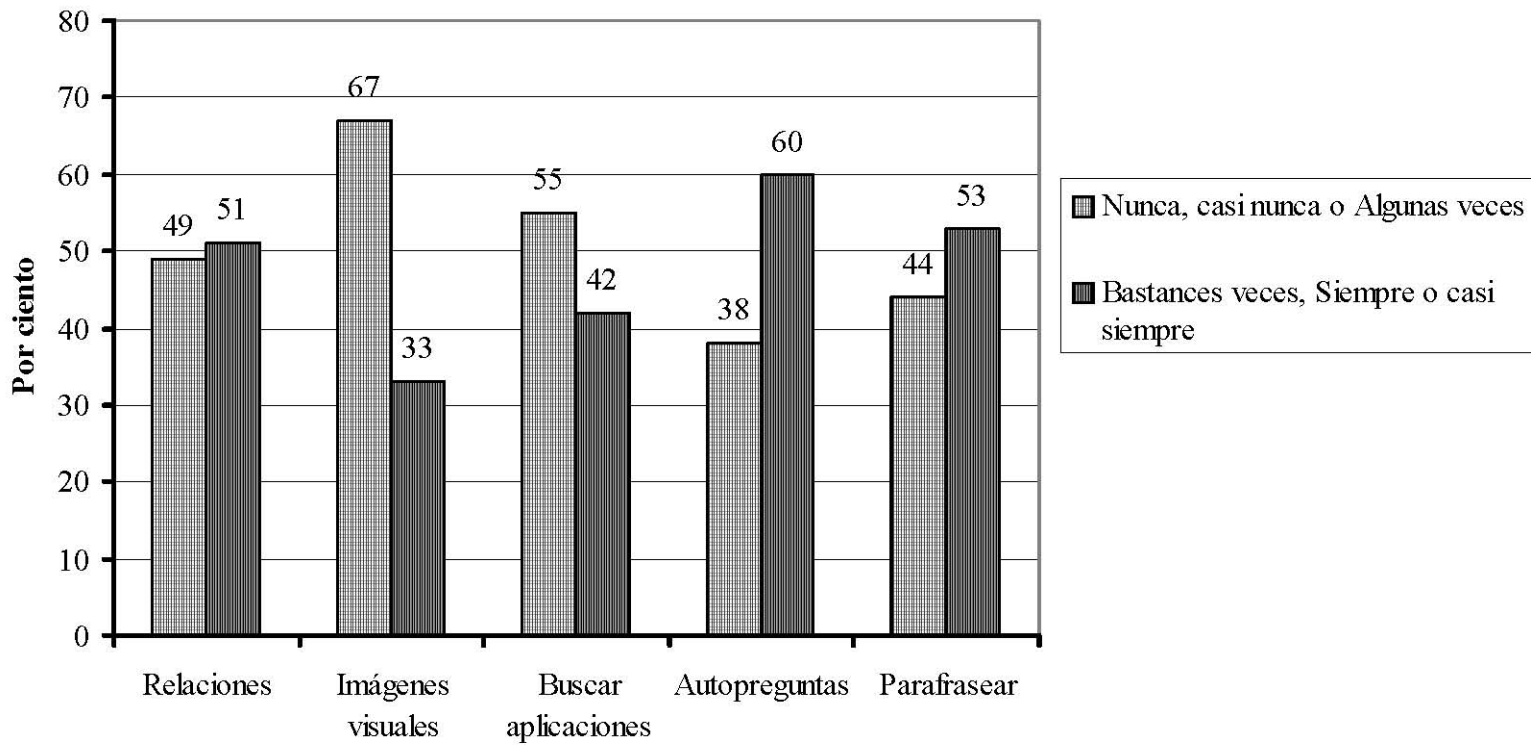


Gráfico 2. Estrategias con énfasis en la dimensión cognitiva

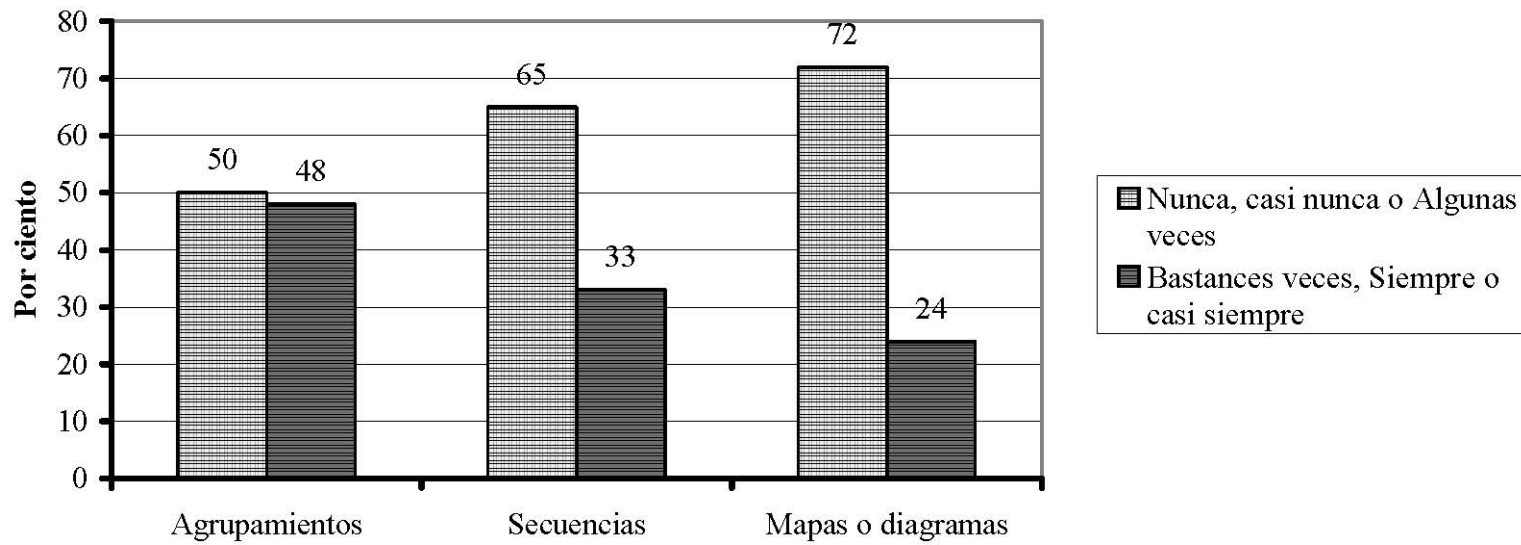


Gráfico 3. Estrategias con énfasis en la dimensión cognitiva

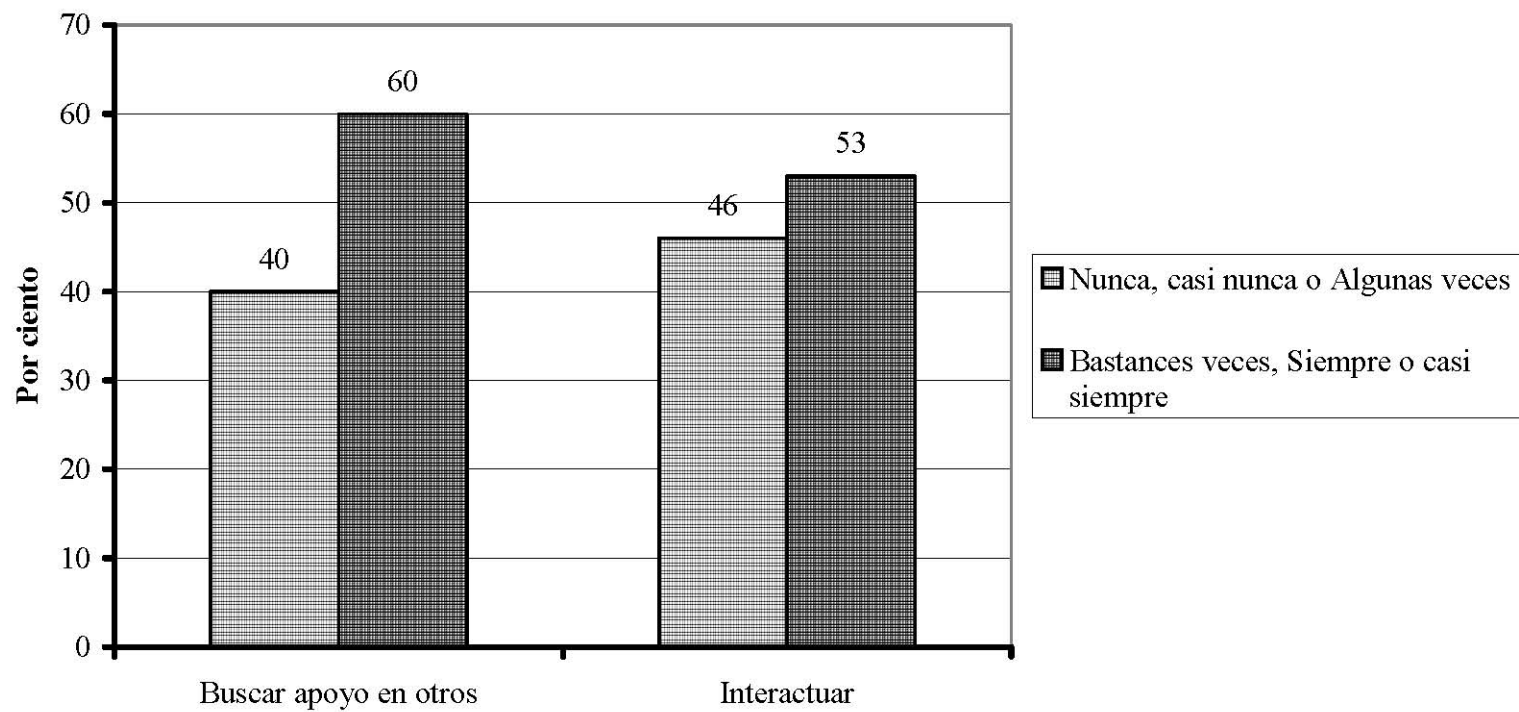


Gráfico 4. Estrategias con énfasis en la dimensión afectivo motivacional social

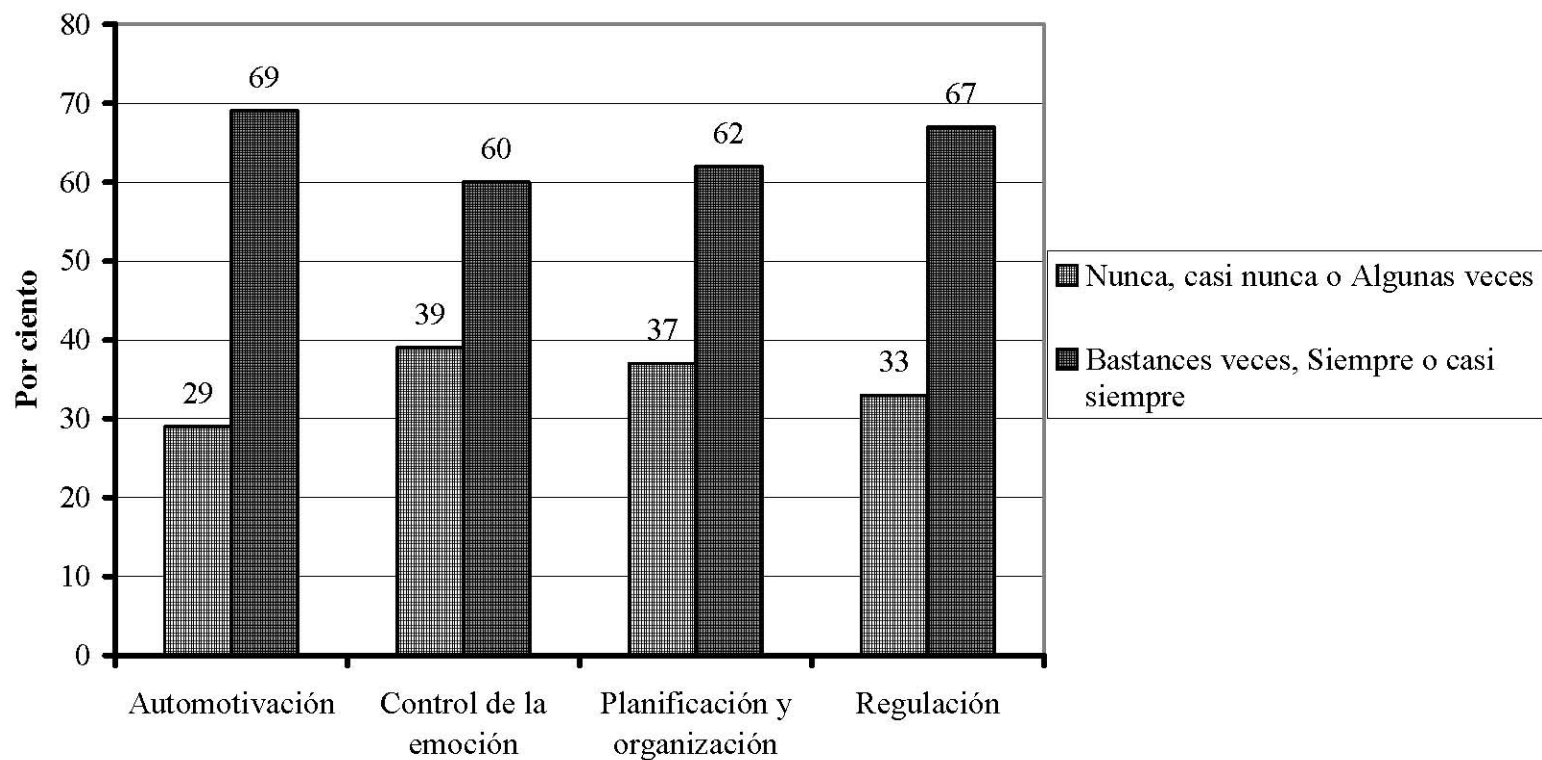


Gráfico 5. Estrategias con énfasis en la dimensión regulatoria

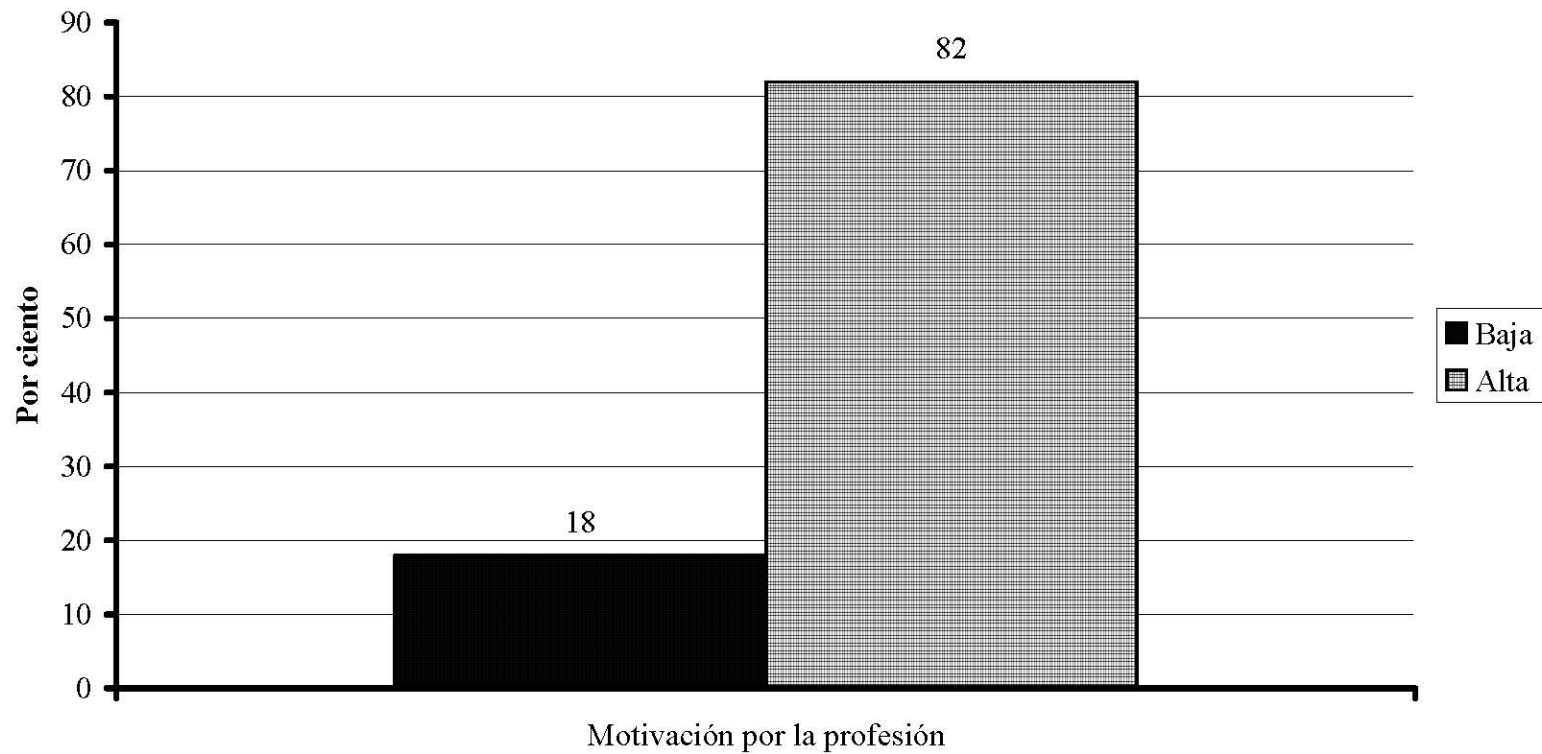
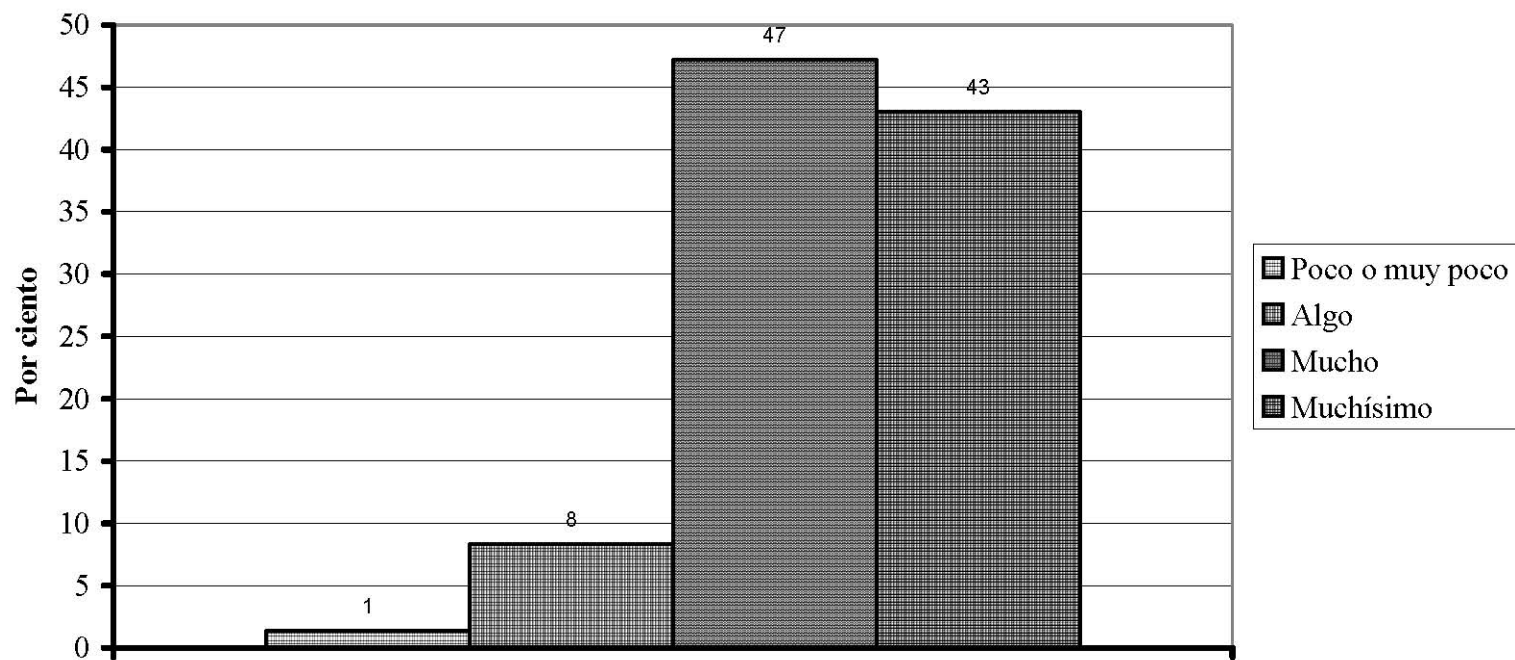


Gráfico 6. Intensidad de la motivación por la profesión referida por los estudiantes.



Los estudiantes del curso continuidad de estudios necesitan aprender a aprender

Gráfico 7. Grado de necesidad que observan los estudiantes en lo relativo a aprender a aprender

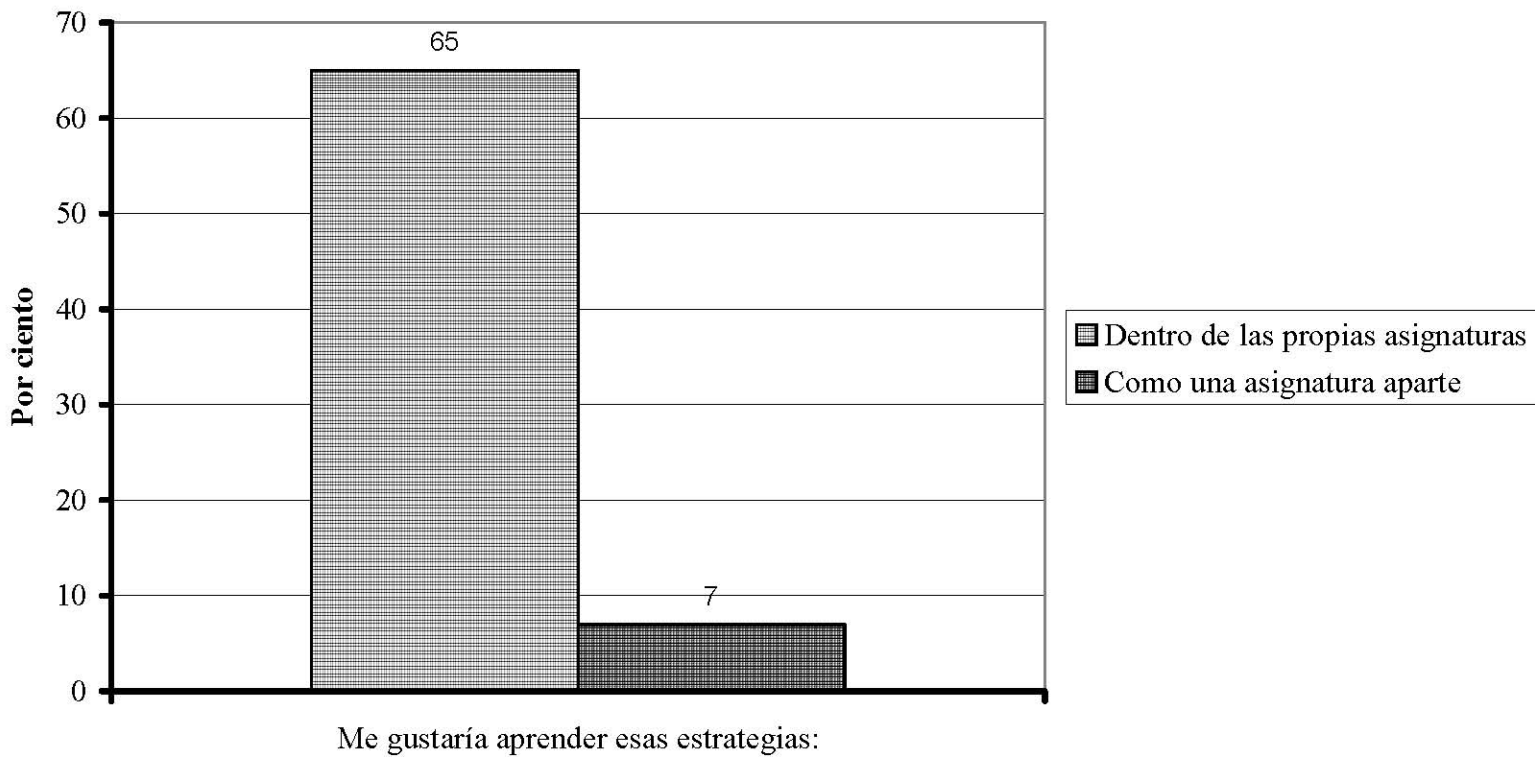


Gráfico 8. Momento en que los estudiantes prefieren aprender las estrategias

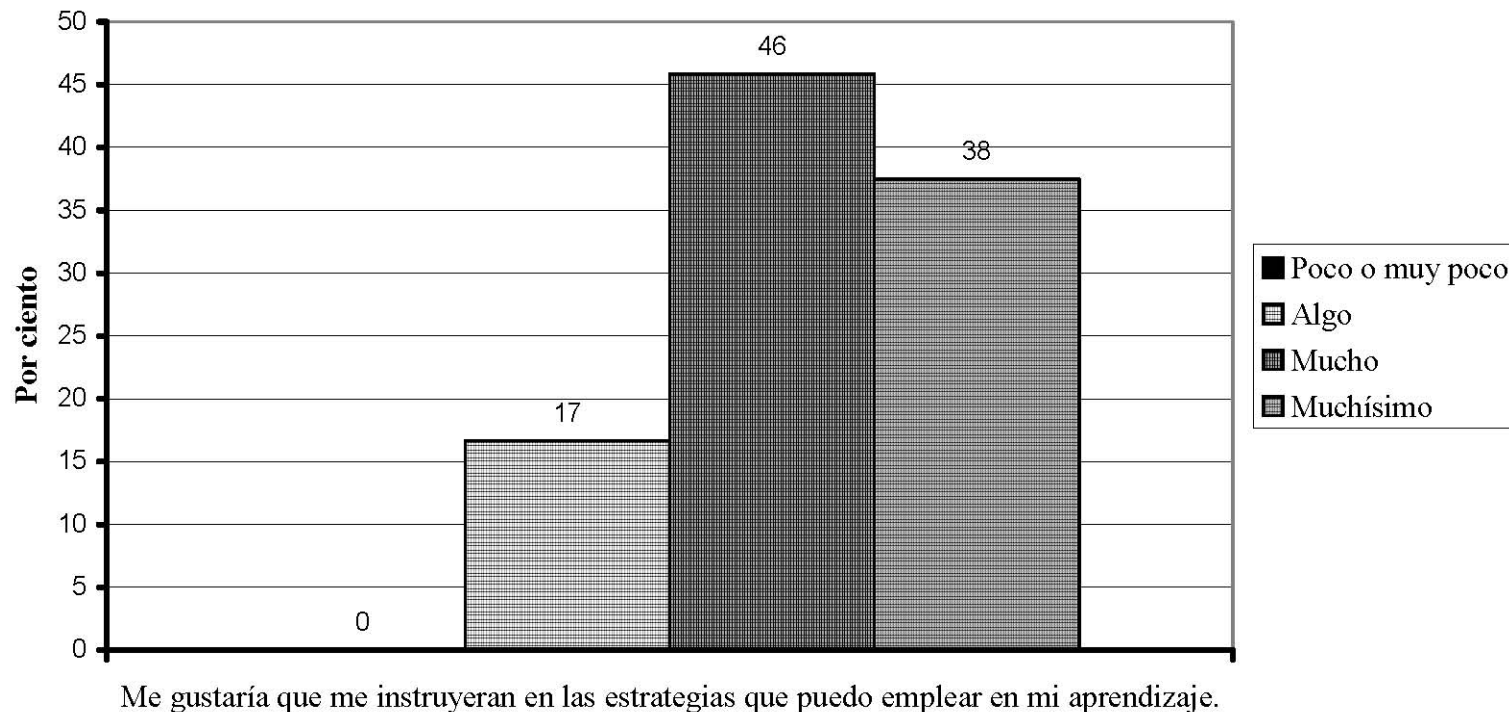
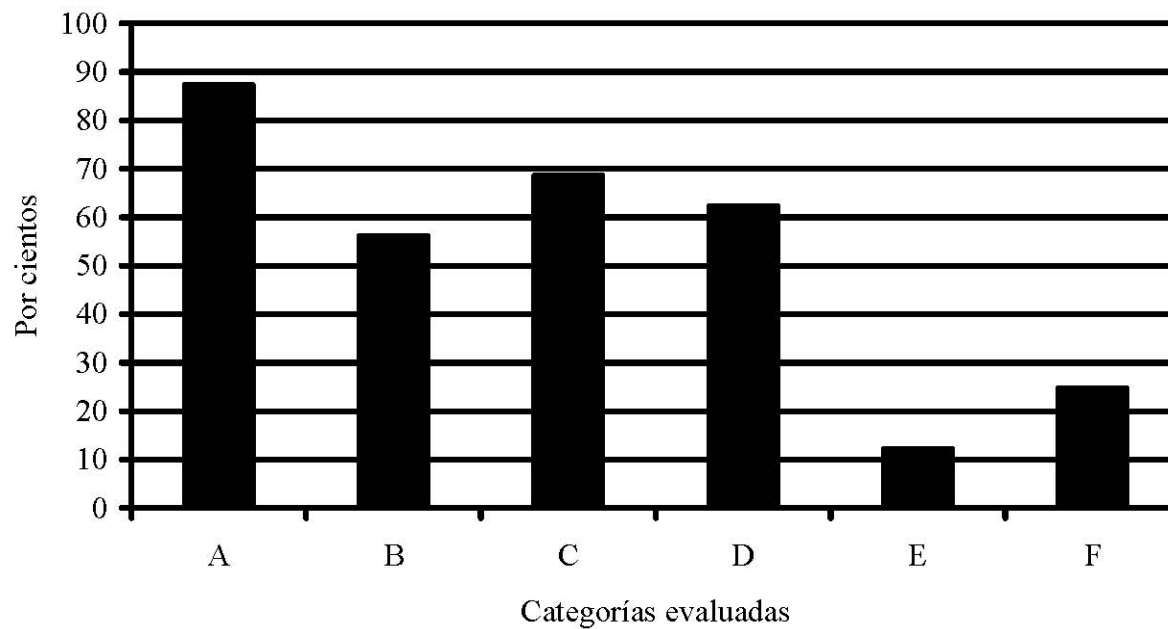


Gráfico 9. Motivación de los estudiantes por la orientación en estrategias de aprendizaje

ANEXO 18. GRÁFICO QUE MUESTRA EL ANÁLISIS DE LA SEGUNDA ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA, DEL CURSO CONTINUIDAD DE ESTUDIOS EN LA SUM DE SAN JOSE DE LAS LAJAS.



Leyenda:

A: Nombrar o desglosar pasos.

B: Enunciar pasos con falta de precisión o exactitud.

C: Incluir pasos innecesarios o irrelevantes.

D: Enunciar pasos con falta de coherencia o secuencia lógica.

E: Hacer referencia al control en el empleo de las estrategias.

F: Hacer referencia a aspectos afectivos o motivacionales en el empleo de la estrategia.

ANEXO 19. GRÁFICOS QUE MUESTRAN EL ANÁLISIS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS PROFESORES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA, DEL CURSO CONTINUIDAD DE ESTUDIOS EN LA PROVINCIA DE LA HABANA.

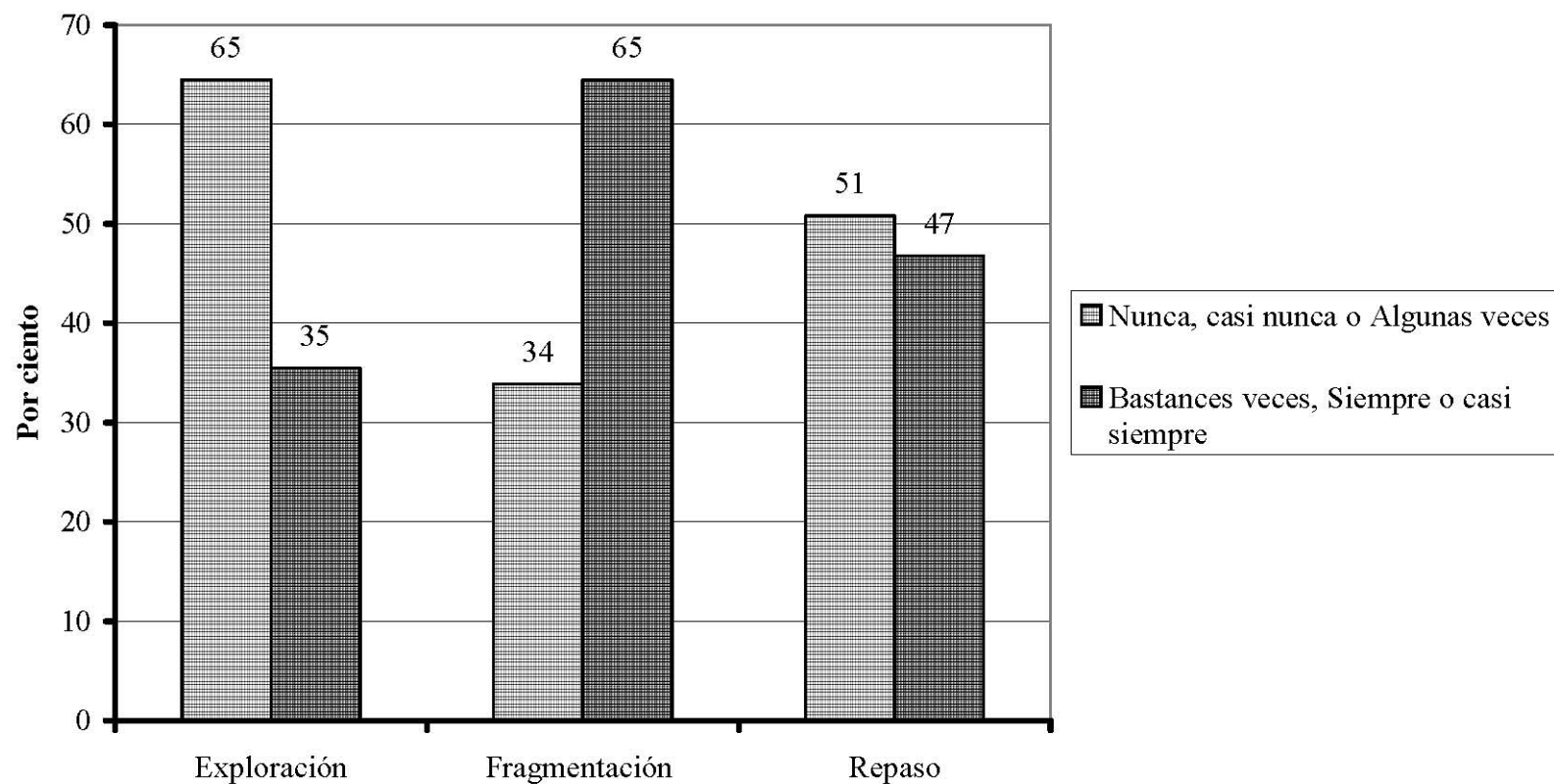


Gráfico 1. Estrategias con énfasis en la dimensión cognitiva

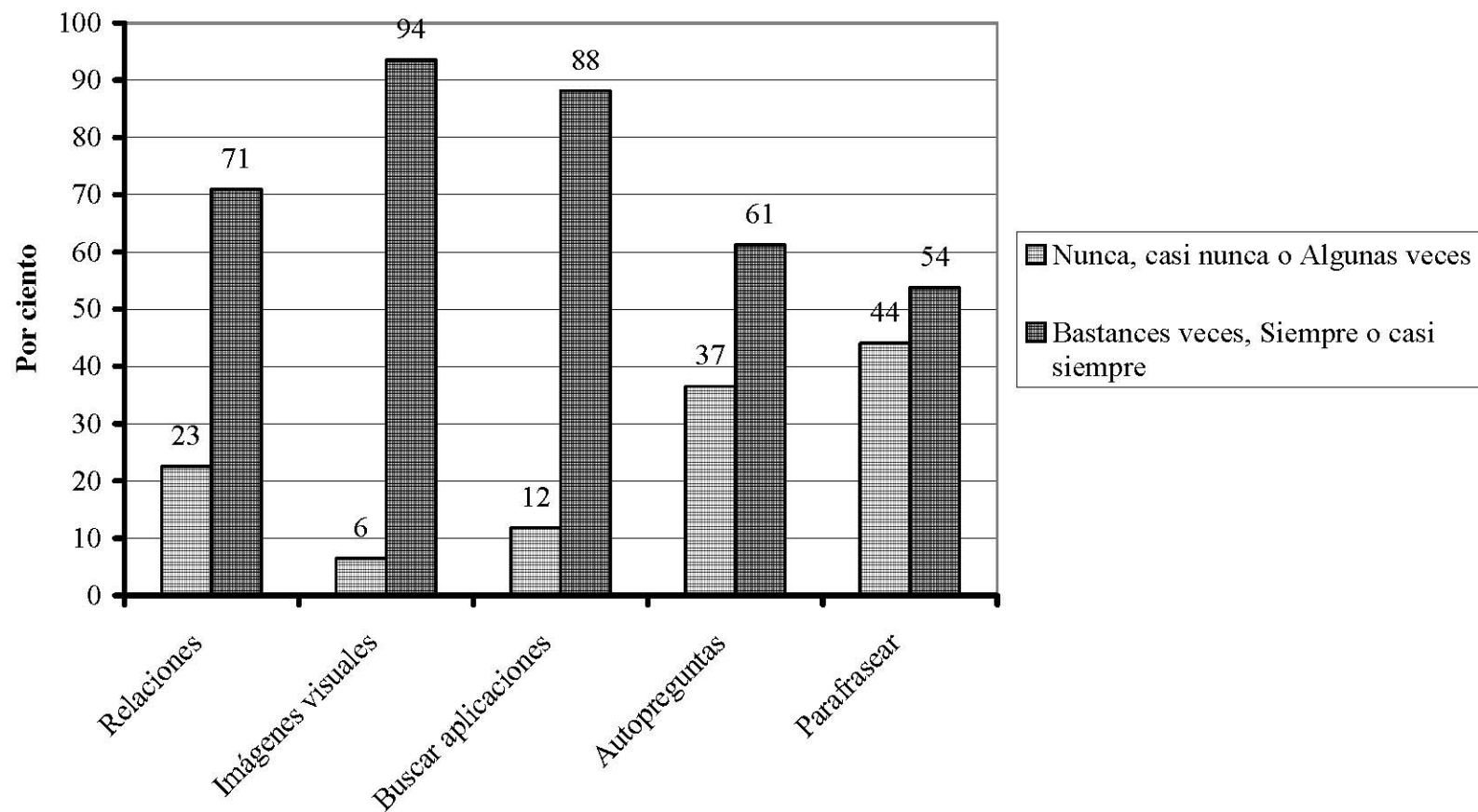


Gráfico 2. Estrategias con énfasis en la dimensión cognitiva

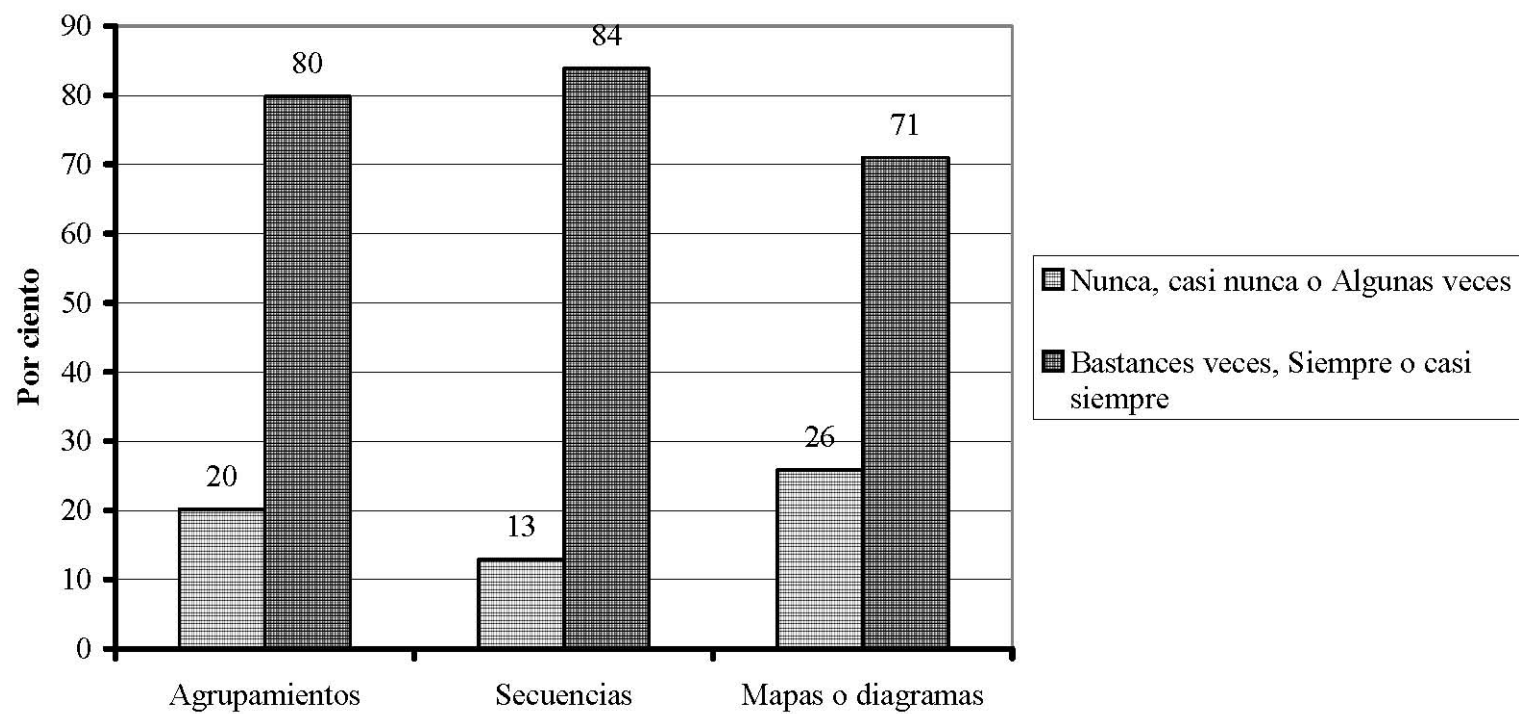


Gráfico 3. Estrategias con énfasis en la dimensión cognitiva

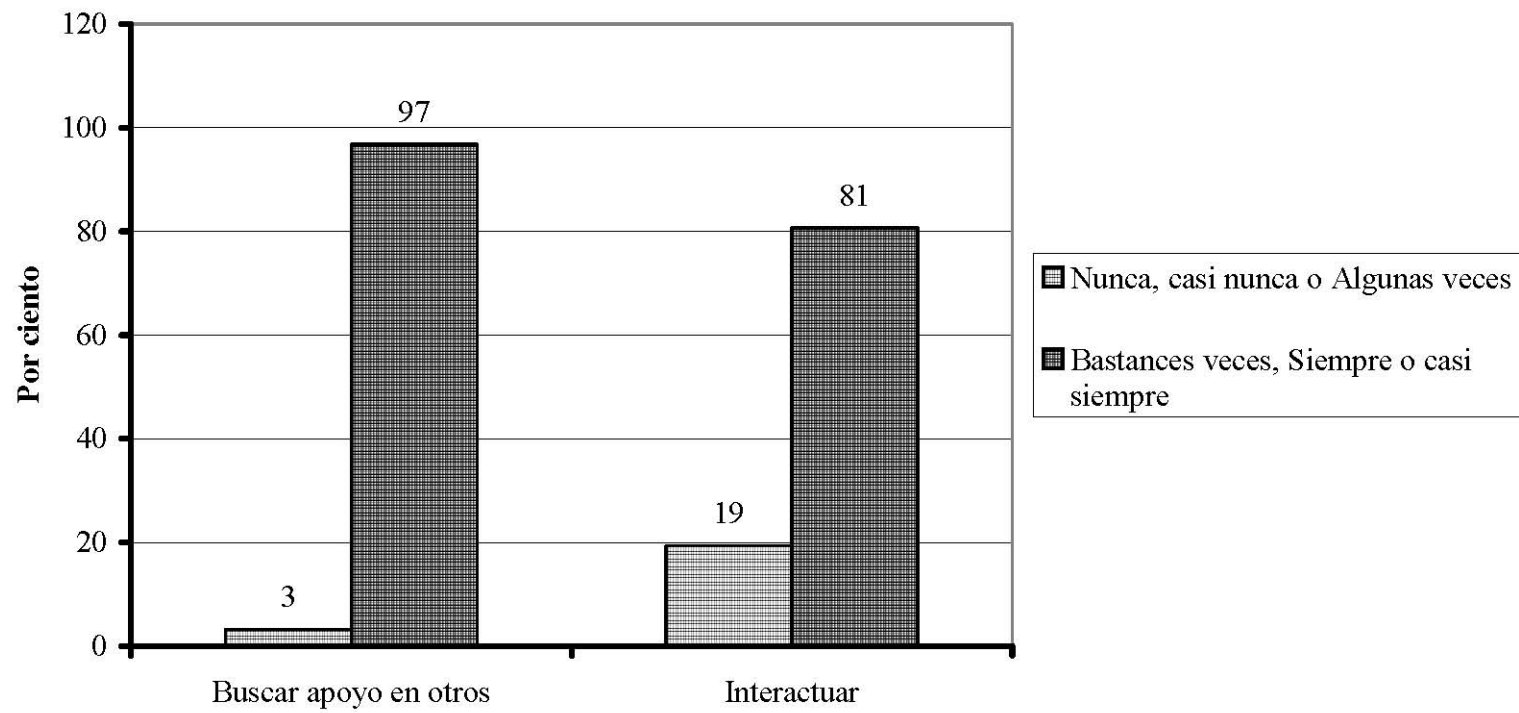


Gráfico 4. Estrategias con énfasis en la dimensión afectivo motivacional social

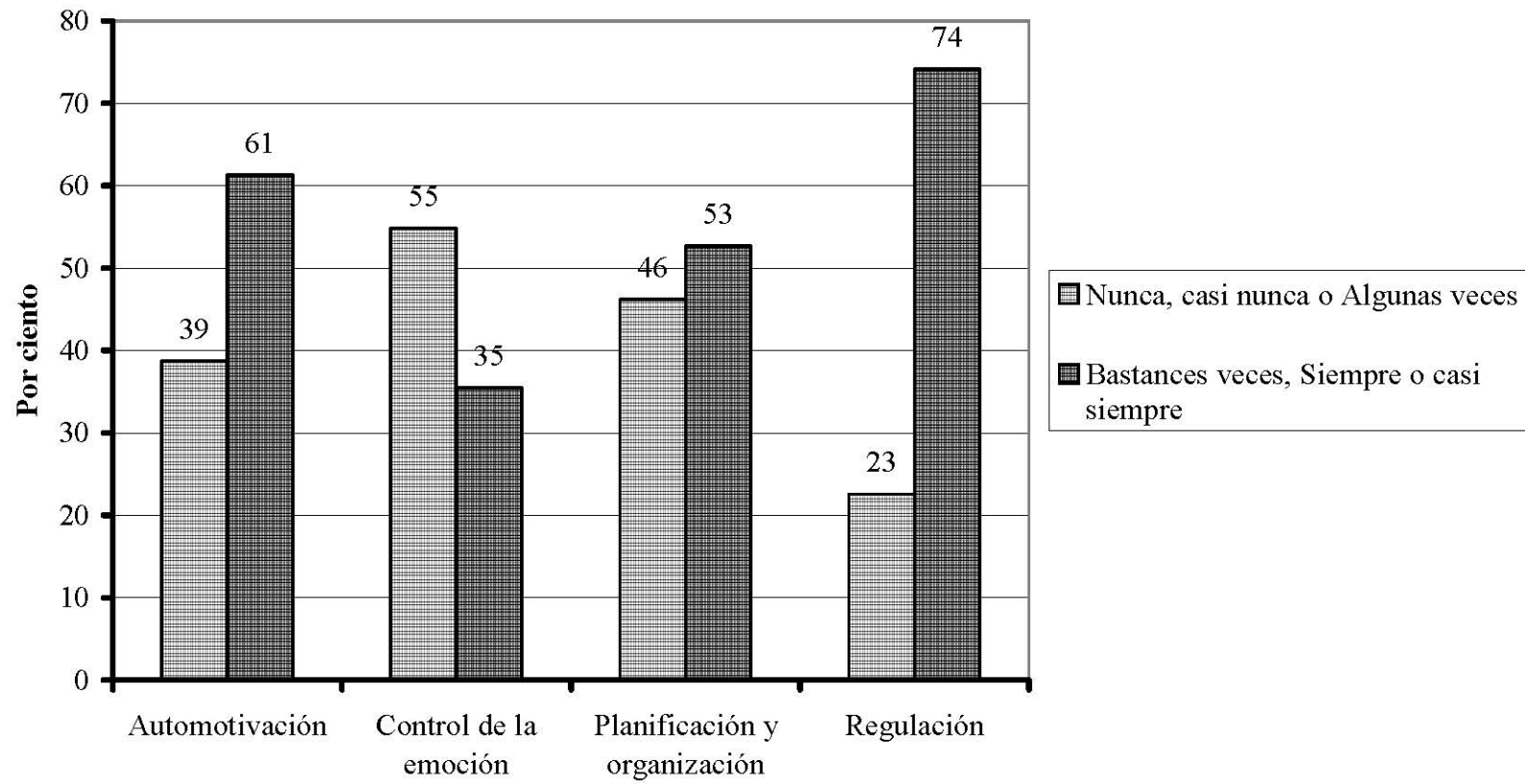


Gráfico 5. Estrategias con énfasis en la dimensión regulativa

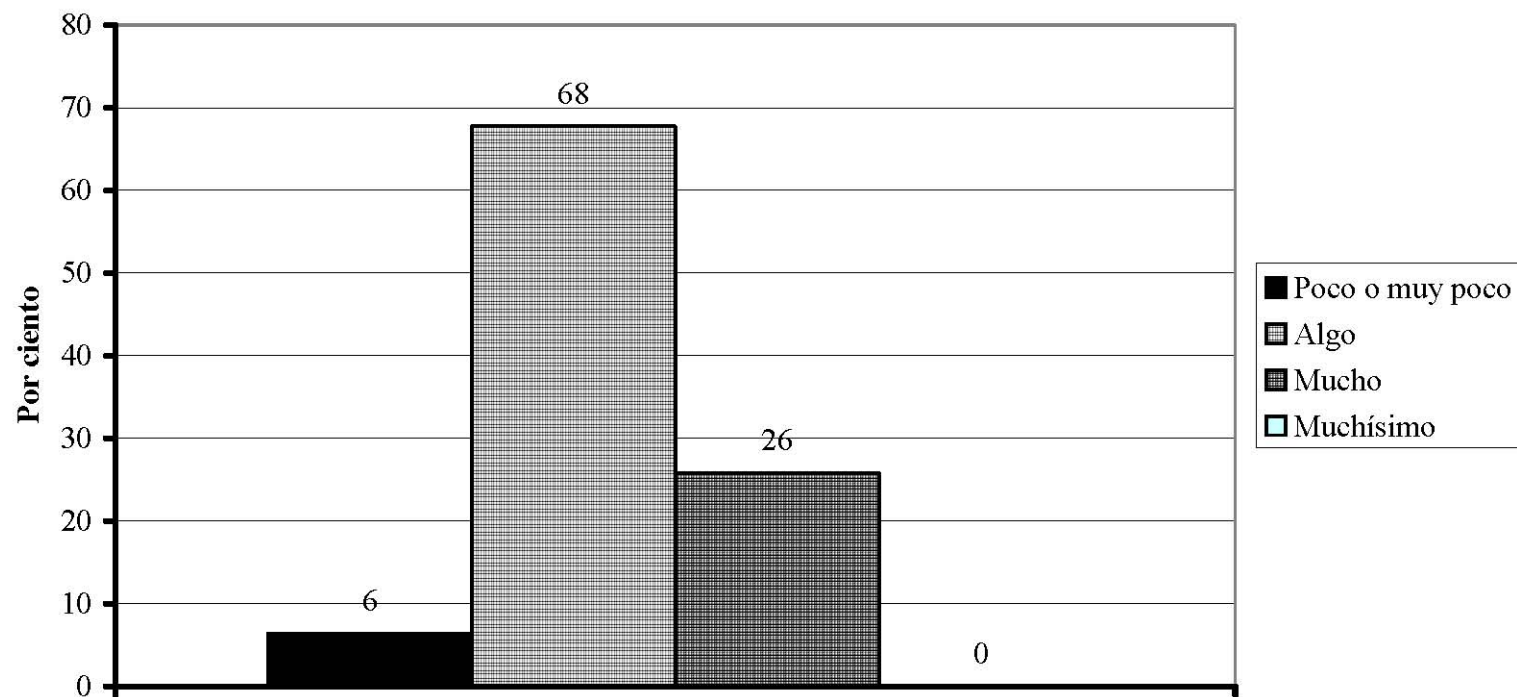


Gráfico 6. Grado de control emocional observado por los profesores en los estudiantes

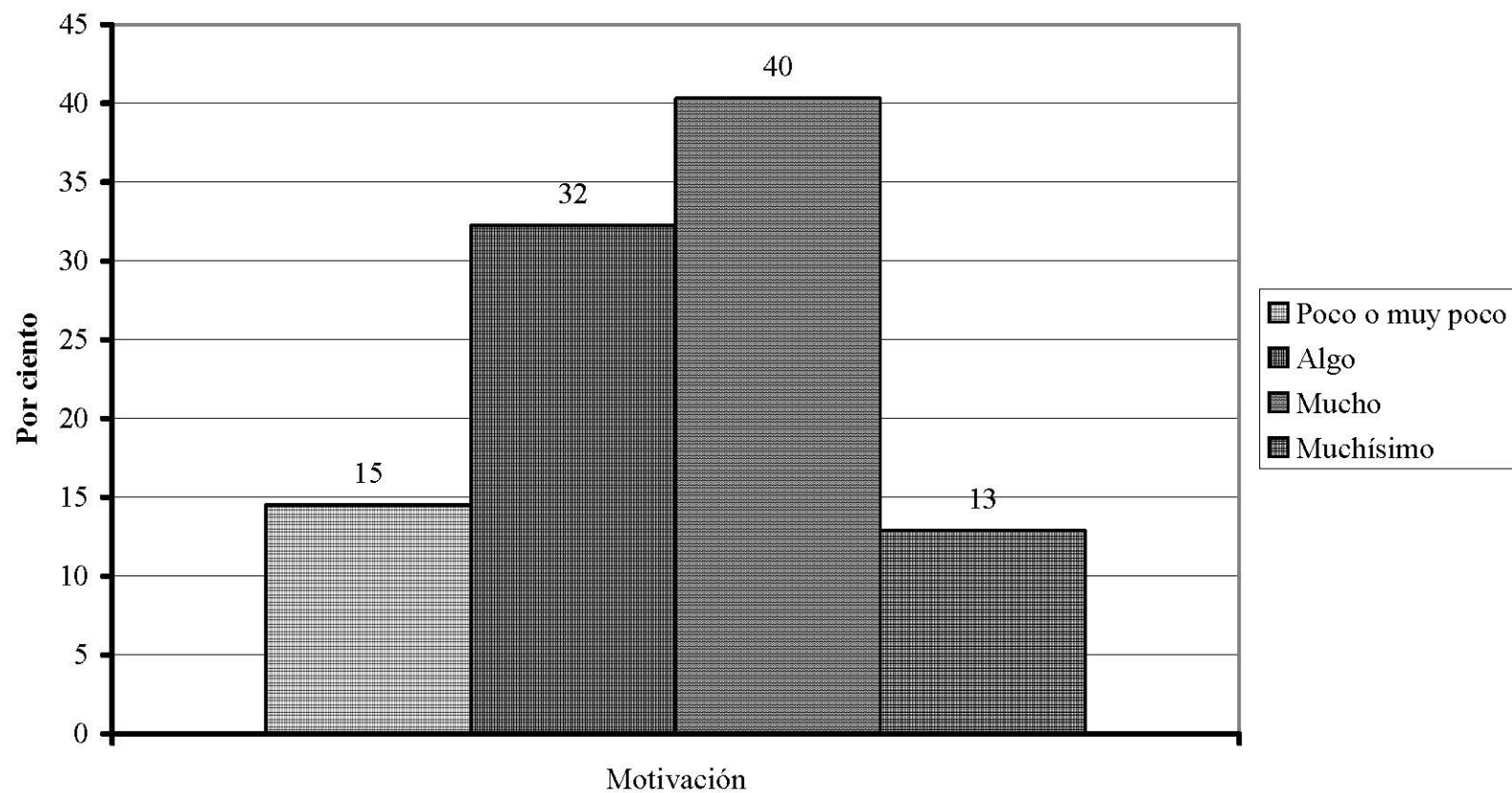


Gráfico 7. Motivación observada por los profesores en los estudiantes

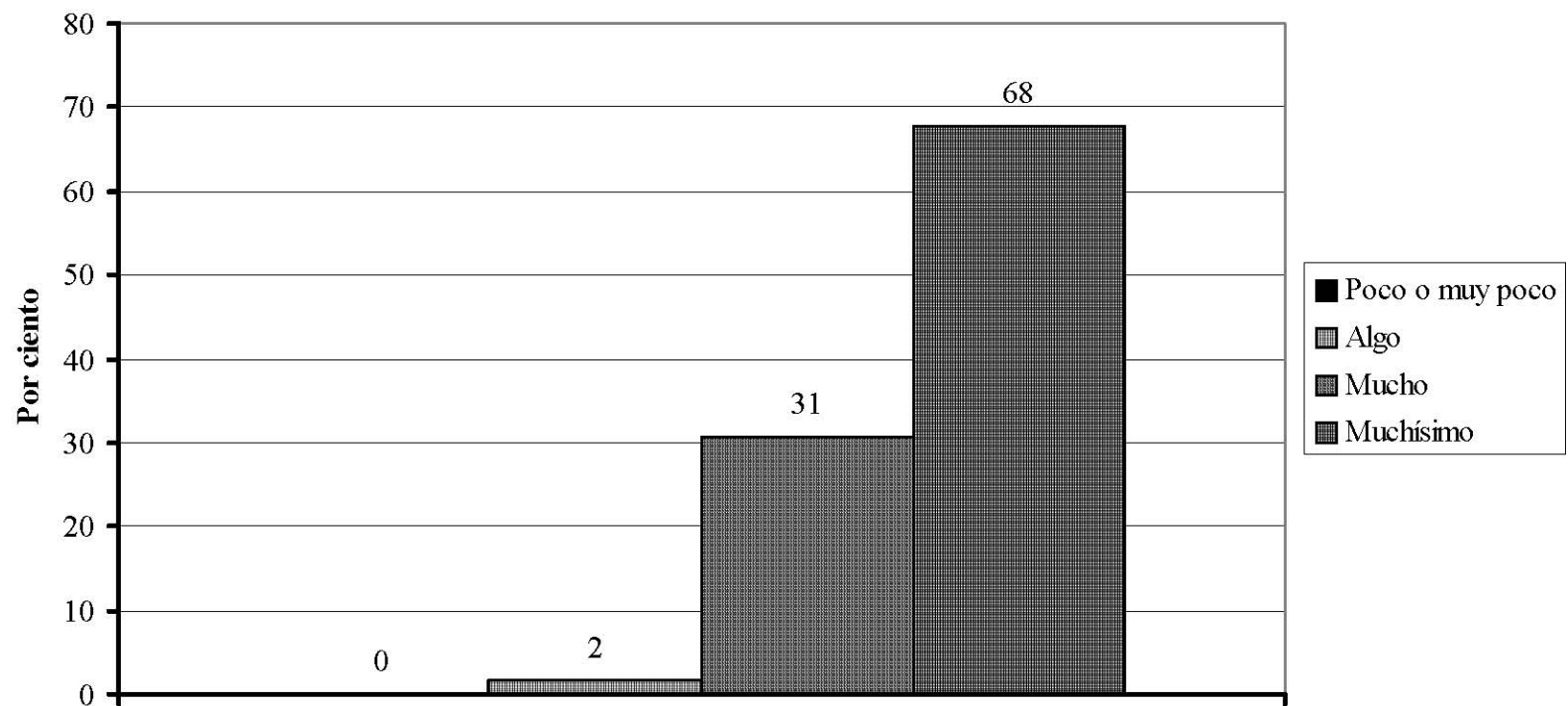


Gráfico 8. Necesidad que los profesores observan en los estudiantes en lo relativo a estrategias de aprendizaje

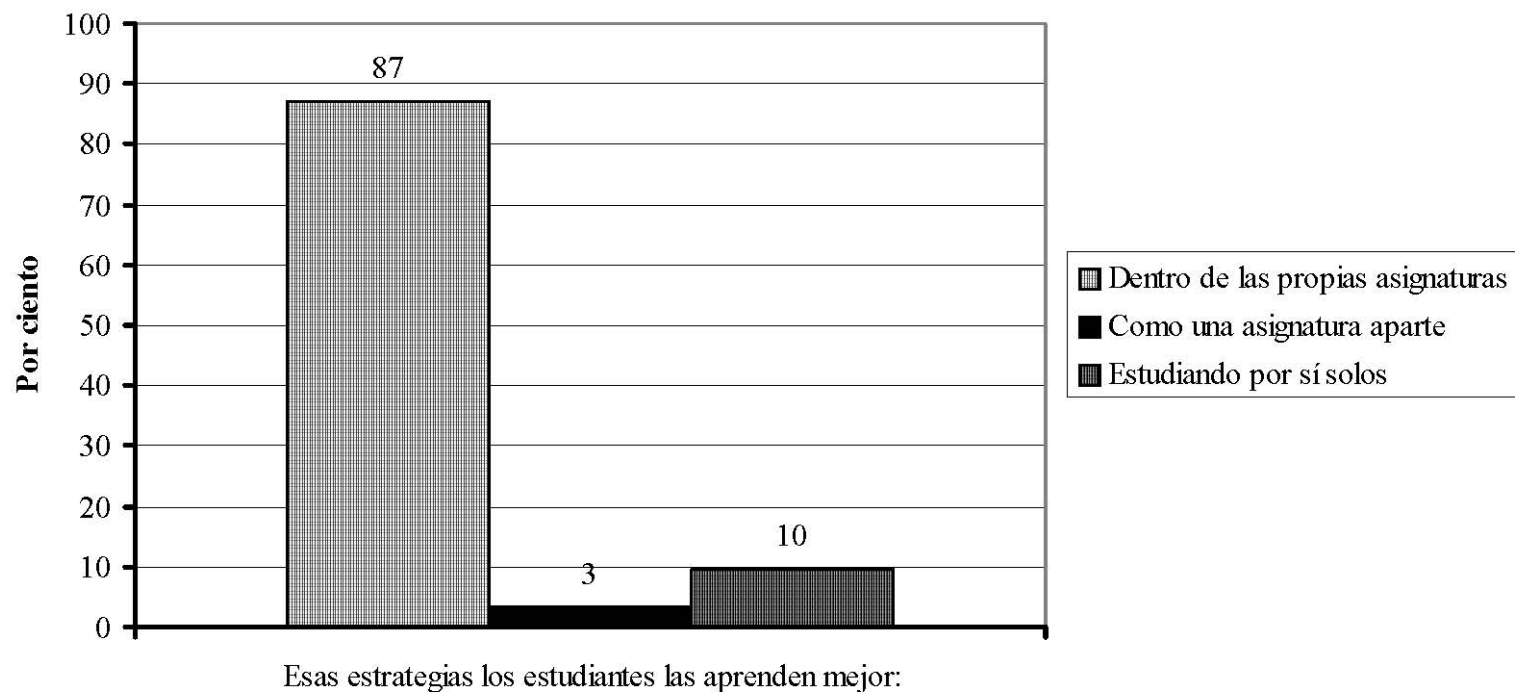


Gráfico 9. Momento en que los profesores opinan que los estudiantes aprenden mejor las estrategias.

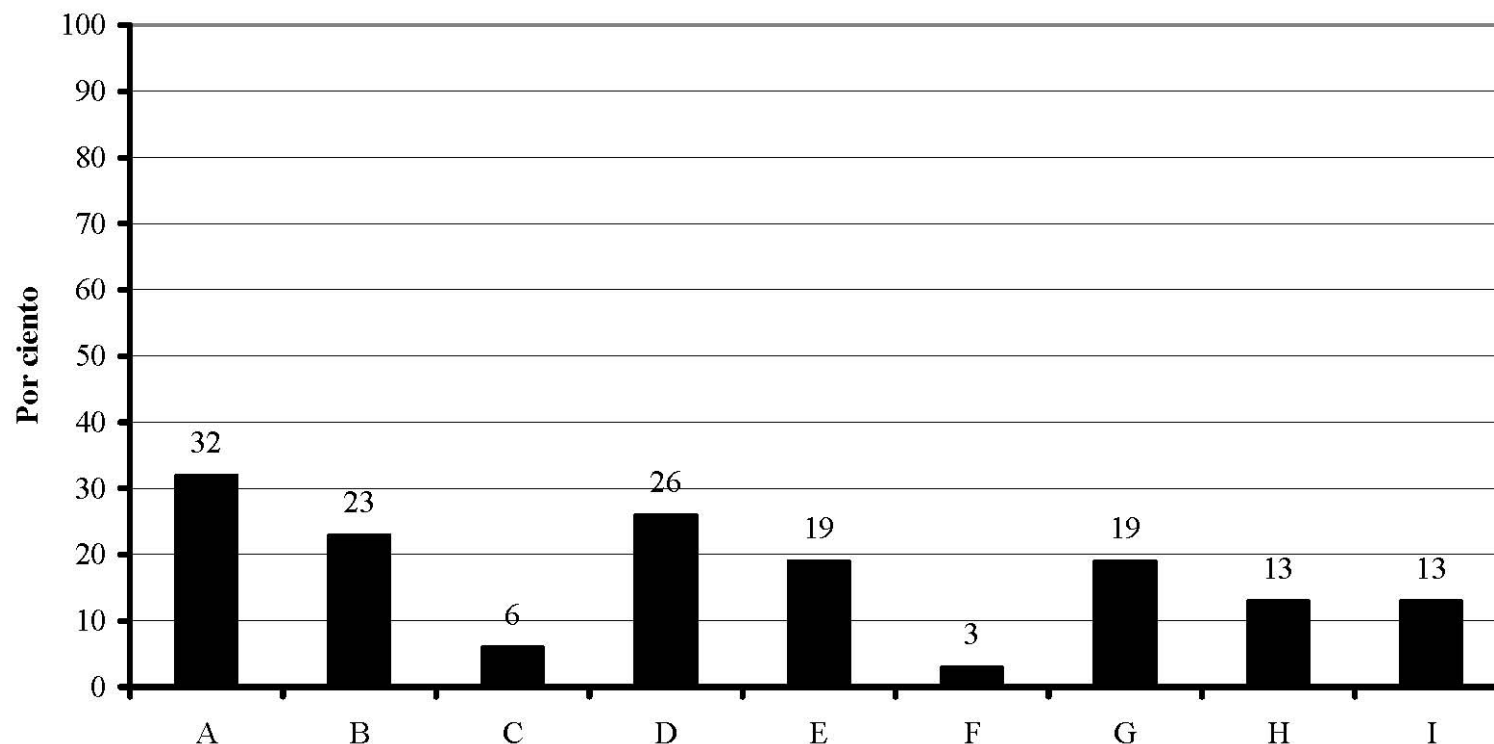
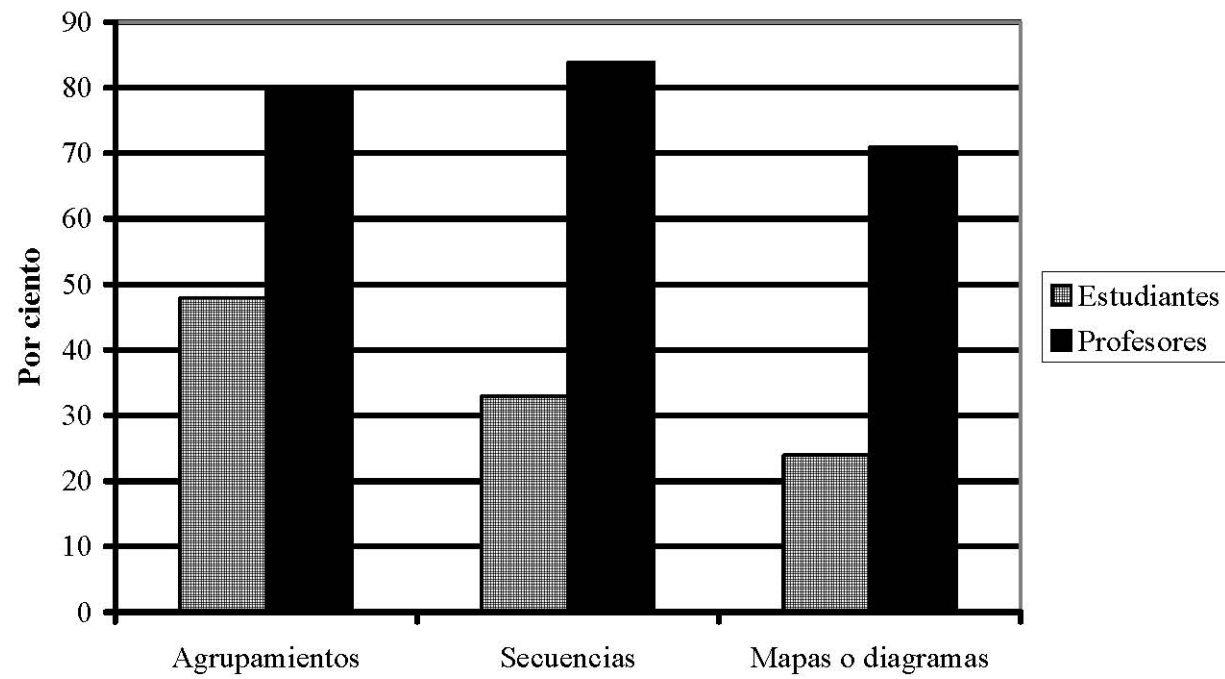


Gráfico 10. Aspectos de las TIC que los profesores refieren utilizar

Leyenda: **A** = Videoconferencia, **B** = Uso de bibliografía en soporte electrónico, **C** = Uso de bibliografía complementaria en formato de papel, **D** = Buscar bibliografía en soporte electrónico en redes de información digitales, **E** = Buscar bibliografía en bibliotecas, **F** = Uso de pancartas o transparencias, **G** = Digitalización de trabajos, **H** = Uso del libro de texto, **I** = No refiere nada

ANEXO 20. GRÁFICO QUE MUESTRA ESTRATEGIAS QUE LOS PROFESORES REFIEREN ORIENTAR CON FRECUENCIA Y QUE POCOS ESTUDIANTES REFIRIERON EMPLEAR.



ANEXO 21. RESUMEN DE LAS ENTREVISTAS INDIVIDUALES A PROFESORES DE PSICOLOGÍA DE LA SUM DE SAN JOSÉ DE LAS LAJAS.

Aspecto 1: Forma en que se desarrolla la clase encuentro en las SUM de los diferentes municipios y modos de mejorarla.

Con relación a la forma en que se desarrolla la clase encuentro los profesores entrevistados manifestaron que este tipo de enseñanza se basa en la videoconferencia, el texto básico, los complementarios y la guía de estudio. Según uno de ellos: “Se trata de integrar todos los materiales en función de los objetivos.”

Expresaron que la clase encuentro tiene una etapa de indagación o exploración de lo que el estudiante estudió anteriormente. Destacaron en su desarrollo: motivar; orientar el objetivo; orientar la observación de la videoconferencia; es decir, “decirle que busquen determinada información en ella por ejemplo”; recapitular o debatir “refuerza mucho el aprendizaje el debatir la información, encontrar otras posiciones, otros argumentos lo cual abre su pensamiento; es decir encontrar diferentes criterios en relación al mismo fenómeno psicológico. Después del debate se debe llegar a asumir una posición determinada”; y orientar la bibliografía. Se orienta el estudio individual o trabajo en equipos. Se afirmó que en todos los encuentros se evalúa, utilizando ésta para activar el conocimiento del tema anterior.

Se planteó que se realizan además seminarios o trabajos prácticos en función de la guía.

Existe consenso en que, dada la novedad del modelo, para varias asignaturas no se ha contado a tiempo con algunos de los materiales por lo que ha sido necesario introducir cambios. Un entrevistado expresó: “Es decir a veces no tienes la videoconferencia, o la guía y sólo puedes trabajar a partir de los objetivos del programa de la asignatura.” Otro opinó en este sentido: “Si ya la asignatura cuenta con el video entonces se pone éste primero y luego se dan las orientaciones, pero a veces ha sucedido que los videos no están al principio, cuando se comienza a impartir la asignatura, entonces se hacen adecuaciones: se dan todas las clases y al final se les ponen todos los videos.”

Además se planteó que existen objetivos en la guía y el programa de la asignatura que no son abordados en las videoconferencias por lo que deben ser tratados en los encuentros presenciales. Por ello se orienta y trabaja sobre los temas y objetivos del programa de la asignatura.

Se destacó el uso de otros medios como esquemas, retrotransparencias, mapas cognitivos. Uno de ellos señaló “las guías ayudan mucho tanto al estudiante como al profesor.”

Defendieron que la clase encuentro necesita mucho de una fuerte preparación del profesor para garantizar la buena orientación y a su vez, es muy importante una buena preparación del estudiante.

Con relación a la videoconferencia: La videoconferencia puede utilizarse como elemento de presentación para luego llegar a un taller o bien como elemento de integración final, ella ayuda a sistematizar la información, según uno de los profesores: “la videoconferencia es importante porque aglutina y hace que el lenguaje sea común en las diferentes subsedes.”

Durante su proyección algunos señalaron que en ocasiones se hacen pausas y finalmente se realiza un debate, se precisan los contenidos fundamentales con apoyo de medios como el pizarrón, esquemas, mapas.

Opinaron también que en ocasiones son muy largas y hay que adaptarlas al tiempo que se disponga para la clase ya que cuando son largas son monótonas, no instructivas. Uno expresó: “Es importante considerar que a esa hora están cansados. Además como consumen casi todo el tiempo sólo queda tiempo para orientar un estudio independiente donde resuman o grafiquen los contenidos que escucharon y vieron.”, a su vez se dijo que: “además tal vez este tipo de medio no es el de preferencia para algunos estudiantes.”

Se planteó que con poca frecuencia para algunas asignaturas se han recibido videos complementarios con ejemplos de los contenidos de la vida cotidiana donde se interrelacionan todos los contenidos y que ésto resultó ser de gran utilidad.

Se opina que la calidad de las videoconferencias debería mejorar. En algunas asignaturas no son adecuadas, no brindan la información necesaria. Además no están organizados los contenidos que se abordan en ella, no se cuenta con una guía de observación para la videoconferencia, ni siquiera orientaciones para los profesores. “En mi opinión aunque están las videoconferencias si no se atienden estos aspectos no se está garantizando la uniformidad.”

Para mejorar el proceso: Se dijo que es muy importante la preparación metodológica previa que deben tener los profesores antes de impartir la asignatura. Dada las características de la provincia se afirma que “un elemento que está afectando es cómo integrar a los profesores de 19 municipios.”

Se refirió la necesidad de contar con la bibliografía a tiempo y en las cantidades requeridas. Se destacó que no ya que no hay diseñadas prácticas para las asignaturas y no se puede aprender desde la vivencia, se pueden crear protocolos para incluir en la guía y suplir esto.

Es importante para ellos que mejore la calidad de los videos ya que “en algunos videos la calidad es mala, se ve la imagen movida, faltan clases en las videoconferencias y no se envían orientaciones sobre dónde y cómo encontrarlas, no hay explicación de cuando no hay videoconferencia.” Señalaron que de gran valor es que mejore la calidad de las guías que en ocasiones no es óptima, algunas no tienen ejercicios o tareas que el estudiante deba desarrollar, tan sólo orientaciones a realizar debates.

Destacaron que debe existir una sincronización de los materiales para que les sean provechosos: videoconferencias, libros, guías y otros.

Se pronunciaron por último en la necesidad de que los profesores cambien la mentalidad paternalista a la hora de evaluar, de no “participar en los tribunales tratando de que el

estudiante apruebe sino valorando objetivamente el cumplimiento de los objetivos.”

Aspecto 2. Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes. Necesidad observada.

Con relación a las de estrategias de aprendizaje que han notado que utilizan los estudiantes se planteó que aunque realizan resúmenes su calidad no es buena, incluso uno de los profesores entrevistados afirmó “no saben hacer resúmenes, copian y copian y no son capaces de extraer la idea central.” Mientras otro de ellos dijo: “Dicen ellos que hacen resúmenes pero cuando uno los ve se puede constatar que no son tales.” Además algunos hacen resúmenes pero a veces a éste le falta poder de síntesis, ellos no tienen bien desarrollada la habilidad para extraer la idea central. Elaboran guías o resúmenes bastante buenos aunque a veces las ideas las sacan directamente de los libros, sacan la idea central pero la escriben con las propias palabras del autor, no hay elaboración personal.

Existe consenso en que la preparación que traen sobre las estrategias de los niveles anteriores no es adecuada para enfrentar el nuevo modelo.

Uno de los entrevistados planteó que “de los tres alumnos de segundo año uno solo hace esquemas aunque para otras asignaturas los he visto haciendo esquemas.” Mientras tanto otros afirmaron que por lo general no se utilizan.

A partir de las entrevistas se pudo determinar que los estudiantes:

Utilizan:	Tienen dificultades para:
el subrayado de ideas que le resultan interesantes,	planificar y organizar el tiempo.
el planteamiento de dudas en forma de preguntas.	integrar los conocimientos.
la realización de búsquedas bibliográficas para determinado tema.	elaborar resúmenes.
expresarse de manera escrita, en este sentido les cuesta trabajo argumentar y fundamentar.	el estudio en equipos.

se planteó que por lo general son mecánicos, esquemáticos y pasivos.	
--	--

Aspecto 3. Estrategias de aprendizaje que orientan los profesores.

Con respecto a qué tipos de estrategias de aprendizaje conocen los profesores y cuáles prefieren orientar a los estudiantes se planteó que:

Conocen como estrategias de aprendizaje:

hacer resúmenes, elaborar preguntas a partir de las dudas

subrayar, elaborar apuntes,

hacer esquemas, hacer lectura rápida,

hacer cuadros sinópticos, hacer gráficos o mapas cognitivos,

repetir, elaborar hipótesis a partir de lo aprendido.

intercambiar, debatir, determinar ideas o aspectos esenciales,

explicar,

Por lo general los profesores orientan:

estrategias para el la repetición como ley de la memoria,
procesamiento de la información:
hacer esquemas, cuadros.

utilizar los términos de la especialidad tal y como deben ser utilizados (de memoria),

el uso del texto paralelo. “ir haciendo una reseña de cómo uno aprende, con quién, para qué... El interés está centrado en la reflexión de su proceso de aprendizaje y que en función de ello vaya realizando los ajustes necesarios.”

buscar ejemplos de aplicación. buscando la relación con otras asignaturas; uso de protocolos prácticos, ejemplos.

hacer mapas cognitivos “Me gusta mucho trabajar con los mapas cognitivos ya que en ellos se puede lograr la integración. , para que procesen los contenidos y también para dar la clase.”

hacer cuadros comparativos.

comunicarse oralmente: “Darle un tópico o epígrafe a cada uno y luego se hace un plenario donde cada uno expone cuestionándose las cosas.”

extraer las ideas esenciales,

hacer trabajo independiente en la propia clase.

definición de conceptos,

diferenciar

Con relación a cómo creen que se podría enseñar a aprender a los estudiantes en este tipo de curso se encontró que: no existe unidad de criterio entre los profesores entrevistados, uno de ellos expresó que “deberían saberlo con anterioridad, aprenderlo en otros niveles de enseñanza, ya aquí debe conocerse a sí mismo, debe haberse apropiado de este tipo de conocimiento en otros niveles. Es que no es lógico, si llegó a la Universidad es porque sabe aprender, si no sabe aprender a esta altura...”

Sin embargo otro piensa que “Necesitan una asignatura de aprender a aprender en la cual se implementen estas estrategias. En muchos casos no las tienen cuando llegan a nosotros. En algunas asignaturas como gramática y redacción les enseñan algo. En las clases se le puede enseñar algunas pero me parece mejor sentarse a orientarlos, a ver cómo cada cual estudia, enseñarlos a organizar el tiempo para estudiar... que se les estructure bien cómo ellos deben aprender, se les den alternativas, tal vez así su motivación aumenta y se sientan más

preparados. Taller, tal vez no asignatura. En Cojimar se hacían talleres de aprender a aprender.”

Una opinión distinta, aunque mayoritaria ya que fue expresada por tres profesores, es la siguiente: “las deben aprender sobre la marcha, el profesor debe estar preparado, debe ser durante el proceso lo cual no quita que hayan encuentros diseñados especialmente para aprender a aprender. El profesor debe prepararse para ello, para que sea capaz de lograr el desarrollo de las estrategias de aprendizaje dentro del proceso. Puede hacer concientes a los estudiantes de que se está usando determinado tipo de estrategia para que luego ellos la puedan usar en su autopreparación y evaluar las estrategias que se orientan, las que el estudiante ha usado para aprender. Nosotros damos encuentros de aprender a aprender en la primera semana de cada semestre. Tal vez pudieran diseñarse estrategias básicas que los profesores pudieran utilizar, ello pudiera ayudar a los profesores.” Asimismo otro afirmó “creo que debe ser dentro de las propias asignaturas. Se pueden sugerir en la orientación, en la demostración y en la práctica.”

Aspecto 4. Uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en apoyo al aprendizaje. Valor que les confieren.

Con respecto a la interrogante de qué conoce de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y cómo se utilizan en este tipo de curso y en su clase se expresó que en el modelo se trabaja fundamentalmente con las videoconferencias. “La videoconferencia es el eje central a partir del cual se prepara cada profesor. Por supuesto que cada uno le pone su impronta pero se trabaja con el mismo concepto.” Su importancia radica “en el sentido de lograr la uniformidad de la información que se presenta a nivel nacional. Es el mismo profesor el que llega a todo el país.”

Los profesores opinan que “los programas de computación no se han explotado como tal vez pudiera hacerse, sólo en algunas asignaturas han utilizado el procesador de textos para la presentación del trabajo final.”

Una de las profesoras reconoció que “No conozco casi nada sobre las TIC y lo que utilizo en mis clases es sólo el video.”

Dos de los entrevistados utilizaron en el desarrollo de las asignaturas materiales de un CD donde estaban las asignaturas montadas en el SEPAD.

Con respecto a cómo creen que deberían usarse las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y qué valor que les confieren: los profesores piensan que tanto los estudiantes como ellos deben tener un acceso más amplio a las TIC para su preparación. Plantean que ellas pudieran apoyar la interacción entre los profesores (el trabajo metodológico) y estudiantes de toda la provincia.

Todos los profesores entrevistados están de acuerdo con que tienen un gran valor. En este sentido se expresó: “Si se lograran implementar, se mejoraría ya que el estudiante pudiera tener acceso a una información actualizada. Estarían de manera más rápida y más masiva

en contacto con ella. Se conoce que las técnicas que combinan o integran estímulos visuales, texto, sonido, tienen mayores posibilidades de ser preferidas por los estudiantes.”

Opinaron además que se pudieran utilizar mejor aunque aún hay muy poco desarrollo, por ejemplo a los estudiantes se les pusiera entregar un CD con materiales o un disco 3 ½ , “lo que importa es darles la información, tal vez hasta la videoconferencia se pueda digitalizar y entregárselas también.”

Señalaron que la implementación del SEPAD pudiera ser una herramienta muy buena ya que permite interactuar con los profesores y estudiantes que están recibiendo o impartiendo las distintas asignaturas, se pueden responder ejercicios, consultar materiales adicionales. Además que sería importante instalar una red y un sitio para la universalización.

Se planteó que se debe buscar un espacio para el uso de la computación, de internet, de materiales electrónicos que puedan consultar. No obstante se reconoce que existe una sola computadora en cada sede y ello no es suficiente. Por lo anterior es que algunos de los entrevistados opina que a los estudiantes se les puede entregar un grupo de CD que puedan usar en sus centros de trabajo donde generalmente existen condiciones objetivas para verlos. “Un CD es una vía alternativa, en la universalización de las carreras pedagógicas lo ha sido, es una buena variante, cuando haya conexión todo será mejor pero mientras tanto es como tener una biblioteca personal.”

Por último se refirió que “las TIC son un medio, una herramienta de control que puede tener el profesor principal, con ellas se puede acortar la distancia.”

Aspecto 5. Experiencias y vivencias en relación al aprendizaje de los estudiantes en las SUM.

Se planteó que se ha sentido diversidad en el nivel de preparación: por ejemplo los estudiantes provenientes de los cursos emergentes se notan mejor preparados que los del curso de superación integral.

Se ha observado que “su motivación es inestable a veces les gusta y vienen con estados de ánimo positivos pero a veces vienen cansados, agobiados por el trabajo y vienen por quedar bien y por compromiso social, en ocasiones ha pasado esto.” Otro profesor sin embargo dice “He observado que la motivación se fue incrementando a lo largo del curso, se han motivado en el proceso de aprendizaje.” Con relación a este tema afirmó otro profesor: “Algunos están motivados otros no han adquirido conciencia aún de la oportunidad que se les ha dado, se escudan en la carga que han tenido durante el día y hacen por ello lo que pueden. No se dan cuenta que deben aprovechar su oportunidad, esforzarse, hacer más de lo que pueden, tratar.”

Se plantea que no asumen una posición crítica, personal, memorizan los esquemas y resúmenes que hacen otros; en el estudio hacen lo que se le orienta sin implicarse, sin elaboración personal por lo que no hay defensa de una posición propia en clase; no aprovechan la sesión de consulta, van a ella con la idea del repaso y esta no es la

concepción de la consulta en este nivel de enseñanza, hay falta de estudio previo para la consulta.

Uno de los profesores analizando el cambio de sus estudiantes de primero a segundo año dijo: “Creo que la mentalidad de ellos va cambiando, se ve en sus técnicas de estudio, en su forma de analizar las cosas. Te das cuenta que el aprendizaje deja de ser repetitivo, que aparece el cuestionamiento de los contenidos, dan su opinión. El nivel va subiendo de un año a otro, van comprendiendo mejor. Los profesores han influido mucho en eso de lograr una posición más activa.”

Existe consenso en que la asistencia es buena.

Se planteó que su lenguaje es pobre aunque a lo largo de la asignatura van mejorando y que en período de exámenes son más sistemáticos, utilizan varias estrategias, debaten, se sientan a estudiar, hacer resúmenes, gráficos.

Sentimientos que les inspira el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en su SUM hasta el momento.

Uno de los entrevistados valoró que: “Fue un reto para mi y ha sido realmente significativo. Anteriormente había impartido Psicología y esta ocasión ha sido gratificante. Las reflexiones fueron interesantes. Hubo estudiantes que durante el proceso fueron brillantes y sus intervenciones fueron de gran peso, otros no, la verdad que hay algunos que me pregunto qué hacen allí. El saldo fue favorable. Ha sido interesante.”

Otro expresó que: “Personalmente me ha despertado placer, alegría de ver a estudiantes que incrementan su nivel de motivación, de ver cómo van adquiriendo intereses profesionales, respeto hacia la asignatura, hacia la profesión. Mis estudiantes obtuvieron buenos resultados en los exámenes, eso me motiva y siento orgullo de haber participado en ese éxito, he experimentado sus emociones también. A lo largo del proceso hubo otros sentimientos de preocupación pero no han sido los predominantes. Si tuviera que hacer un balance diría que ha predominado lo positivo.”

Otra vivencia es expresada en palabras de otra profesora cuando dice: “Me siento motivada porque la clase fluya bien, por transmitirles todo lo que se. Creo en el mejoramiento humano, sobre todo creo en estos alumnos que tengo. Trato de transmitirles seguridad en lo que pueden llegar a ser. Ellos pueden llegar a ser psicólogos si quieren. Han demostrado que con su esfuerzo y con motivación tienen buenos resultados.”

Otras afirmaciones se refieren a continuación: “Sentimos responsabilidad cuando les falta algo fundamentalmente en esto de las estrategias para aprender. Eso lo deben trabajar mucho los tutores.” “Los sentimientos que me inspira son positivos, de ver la oportunidad que se les da a muchos jóvenes, de verlos esforzándose y venciendo las tareas.”

No obstante a lo anterior en una de las profesoras se evidencian otros matices: “Es una mezcla de muchos sentimientos: preocupada, ansiosa por ver cosas que no ha visto. Ha sido interesante. A veces me siento mal de pensar que es muy bueno formar profesionales pero

no todos pueden serlo, no obstante se ve que la calidad del estudiante que entra mejora, ya no son sólo los que se quedaron sin carrera. No puedo decir que satisfecha, contenta porque lo veo desde la provincia.”

	Vinculadas a los afectos	Vinculadas a la voluntad	Optimismo	Ambivalentes o neutras.
Palabras mencionadas	Preocupada	Responsabilidad	Si puede dar resultados.	Interesante (2)
	Ansiosa	Trabajo		
	Placer			
	Alegría			
	Sentimientos agradables			
	Motivada (2)			
Total	7	2	2	2
%	54 %	15, 3 %	15, 3 %	15, 3 %

ANEXO 22. RESUMEN DE LA ENTREVISTA GRUPAL A DIRECTORES Y PROFESORES FIJOS DE LAS SUM DE PROVINCIA HABANA.

Aspecto 1: Forma en que se desarrolla la clase encuentro en las SUM de los diferentes municipios y modos de mejorarla.

Se plantea que en las SUM las clase encuentro se desarrollan según lo orientado en el modelo pedagógico para este tipo de actividad presencial. Se le hacen las adecuaciones necesarias en función de la llegada a las sedes de las videoconferencias, los textos, las guías de estudio y otros materiales en soporte magnético. Por ejemplo cuando no han llegado alguno de estos soportes se les ha orientado la búsqueda de otros materiales de consulta. Se trata siempre de que los alumnos desempeñen el papel protagónico en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para mejorar es necesario:

Contar con toda la logística necesaria.

Un fuerte trabajo de tutoría.

Alumnos preparados para realizar un autoaprendizaje consciente.

Mayores posibilidades de preparación para los profesores adjuntos fundamentalmente a través de literatura docente actualizada y específica para cada materia.

Posibilidades de conectividad para recibir información tanto para los estudiantes como para los profesores.

Aspecto 2. Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes. Necesidad observada.

Son pocos los estudiantes que conocen y utilizan una estrategia específica, la más común es realizar el estudio independiente de forma mecánica atendiendo a las orientaciones del profesor.

Se observa una gran necesidad de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes:

No planifican el tiempo para el estudio.

No priorizan las actividades docentes.

No conocen el estilo de aprendizaje que más habilidades le permiten desarrollar.

No utilizan métodos adecuados para la selección de la bibliografía.

No conocen los tipos de lectura que pueden hacer para estudiar.

No saben determinar las ideas esenciales cuando consultan bibliografía.

No utilizan adecuadas estrategias para interrelacionar los contenidos (esquemas, gráficos, resúmenes, mapas conceptuales, etc.)

Aspecto 3. Estrategias de aprendizaje que orientan los profesores.

Las estrategias que más orientan son:

Orientar el estudio independiente.

Cómo realizar resúmenes, extraer ideas centrales.

Empleo de técnicas de investigación.

Técnicas de comunicación.

Aspecto 4. Uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en apoyo al aprendizaje. Valor que les confieren.

Las TIC se utilizan en las diferentes asignaturas para la autopreparación de los profesores. Cada SUM tiene una computadora, en ellas se ha instalado la Enciclopedia Encarta la cual aporta datos importantes. Además se procesa toda la información que llega desde la UNAH. Una sola máquina no permite mayor utilización.

En cada sede existe un video y un televisor donde los profesores y estudiantes profundizan en los contenidos a través de las videoconferencias aunque tampoco permite cubrir todas las necesidades por ser un solo equipo.

Piensen que deberían usarse cotidianamente por todos los profesores en la autopreparación para guiar correctamente a sus estudiantes.

No se dispone de la conectividad lo que limita el intercambio y la obtención de informaciones imprescindibles para el correcto desarrollo de los programas de estudio y el modelo pedagógico en general.

Estos medios tienen un valor incalculable cuando son bien empleados por lo que son un arma poderosa para el pleno desarrollo del modelo.

Aspecto 5. Experiencias y vivencias en relación al aprendizaje de los estudiantes en las SUM.

Las principales experiencias y vivencias han estado centradas básicamente en encontrar los mejores métodos y vías de interacción del aprendizaje de los estudiantes con el profesor con el fin de propiciar un mejor y mayor estudio independiente de los estudiantes, que constituye un aspecto débil fundamental del proceso.

Nos inspira lograr un proceso docente educativo adecuado a los pronósticos del modelo pedagógico con buenos resultados.

Palabras con las que resumen los sentimientos que les inspira el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en su SUM hasta el momento.

	Afectivas	Volitivas	Optimismo	Ambivalentes
Palabras mencionadas	Entusiasmo (2 veces)	Esfuerzo	Volver a vivir	Reconocer
	Amor (3 veces)	Sacrificio	Reto	Cultura
	Motivación	Dedicación (3 veces)	Futuro	Expectación
	Satisfacción	Interés (2 veces)	Confianza (4 veces)	
		Trabajo	Creatividad	
		Consagración	Compromiso	
		Abnegación		
		Ocupación		
Total de veces	7	11	9	3
%	23, 3	36, 6	30	10

ANEXO 23. TABLA QUE MUESTRA LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN A CLASES.

ESTRATEGIAS OBSERVADAS					
QUE UTILIZAN LOS ESTUDIANTES		QUE UTILIZAN LOS PROFESORES		QUE ORIENTAN LOS PROFESORES	
Estrategias	# de veces	Estrategias	# de veces	Estrategias	# de veces
Analizar	3	Argumentar	3	Analizar	2
Argumentar	18	Buscar aplicaciones	3	Aplicar instrumento	1
Caracterizar	2	Caracterizar	1	Argumentar	1
Copiar	4	Dictar	3	Buscar aplicaciones	1
Describir	3	Diseñar mapas odiagramas	1	Caracterizar	1
Ejemplificar	3	Ejemplificar	6	Comparar	1
Explicar	15	Explicar	10	Copiar	7
Interpretar	2	Exponer oralmente	3	Diseñar mapas o diagramas	3
Parafrasear	1	Formular preguntas	39	Ejemplificar	5
Repetir	8	Preguntarse a si	1	Elaborar resumen escrito	1

		mismo			
Resumir oralmente	2	Realizar esquemas	4	Establecer relación entre el contenido y la experiencia personal	
		Resumir oralmente	1	Establecer relaciones entre contenidos	1
				Explicar	2
				Interpretar	5
				Leer libros relacionados con la profesión	1
				Leer textualmente	1
				Observar la videoconferencia	3
				Realizar ejercicios o experimentos	3
				Resumir oralmente	2

ANEXO 24. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE A DESARROLLAR EN LA ASIGNATURA COGNICIÓN Y COMPORTAMIENTO I.

Las principales estrategias a desarrollar en la asignatura son: Identificar, Caracterizar, Realizar experimento, Aplicar instrumentos o técnicas, Argumentar, Evaluar, Valorar, Explicar, Comparar, Crear reporte escrito y diseñar mapas conceptuales. No obstante se han incluido en este anexo todas aquellas que están presentes en la Ayuda Metodológica de la Guía de Estudio en Formato Electrónico y que forman parte de los resultados del Proyecto Universidad para la Autoeducación Cujae (UAC) (Zilberstein, J y otros; 2004) en el cual participa la autora de esta Tesis.

1. Elaborar preguntas acerca del contenido de estudio.

Preguntar acerca de lo que estudio puede desarrollar mi pensamiento, mi atención y hacerme más independiente al aprender, además de que fortalece mis modos de expresión. El preguntar me permite que pueda buscar la información y trabajar siguiendo su lógica, determinar la esencia de lo que estudio. Interactuar de esta forma, me favorecerá interiorizar lo que estudio y estar en mejores condiciones de aplicarlo en nuevas situaciones y no solo responder a las tareas de este curso, sino también, y eso es muy importante, a las que interrogantes que me surjan o me planteen otras personas o elaborarlas yo. *Para preguntar puedo hacer lo siguiente:*

Identifico qué es lo que estudio: *¿qué es?* y su importancia: *¿para qué es?*

Dirijo mi atención a la búsqueda de la información sobre lo que estudio a partir de pensar *¿qué conozco?* y *¿qué me falta por conocer?*

Pienso y escribo preguntas que me permitan reconocer lo esencial del contenido estudiado o qué no he interiorizado o me es necesario buscar, o también en interrogantes que sería interesante debatir con otros, para lo que me puedo apoyar en interrogantes del tipo:

¿cómo es?, me exige buscar las características;

¿qué es?, me ayuda a buscar lo que hace que el objeto sea lo que es y no otra cosa, es decir las características esenciales (necesarias y suficientes);

¿por qué?, me lleva a encontrar la o las causas;

¿para qué?, me conduce a buscar la importancia de lo que estudio para mi y/o para los demás;

¿dónde?, me hace cuestionarme acerca del lugar en que algo ocurre o se produce;

¿cuándo?, me hace interrogarme acerca del momento en que algo ocurre, se produce o ha ocurrido;

Y si ... propicia el que llegue a la elaboración de hipótesis, de suposiciones, a elaborar problemas;

entre otras.

Analizo lo realizado, me autocontrolo y valoro las preguntas y sus respuestas: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

Preguntar puede estimular, además, mi imaginación, provocar que me surjan otras preguntas, me ayuda a que interiorice mediante la práctica con lo que estudio, los aspectos que me permiten determinar qué y cómo preguntar acerca de algo, lo que me será de gran utilidad para relacionarme con otras personas, investigar, crear.

2. Analizar lo que se estudia.

Para entender mejor los objetos, fenómenos o aspectos de la realidad, con frecuencia los descomponemos y separamos en sus partes o elementos constitutivos. Esto nos ayuda a examinarlos, diferenciar lo esencial de lo secundario, entre otros aspectos. Cuando analizo puedo:

Descomponer el objeto de estudio en sus partes según el indicador seleccionado. *¿Cómo es?*

Identificar el contenido de las partes y sus relaciones.

Describir la forma de organización entre las partes.

Identificar regularidades (juicios, conceptos, principios, leyes, teorías).

Realizo el autocontrol y valoración: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

Analizar es un proceso del pensamiento que interviene en la gran mayoría de las estrategias de aprendizaje y en todo el proceso de estudio en general. Por esto es muy importante que logre hacerlo correctamente.

3. Identificar lo que se estudia.

Identificar implica reconocer si algo es lo que se supone o no. Continuamente identificamos diferentes objetos, fenómenos, procesos como elementos correspondientes a determinada categoría que agrupa a un conjunto de ellos. Para lograrlo puedes apoyarte en los aspectos siguientes:

Dirijo la atención al objeto, fenómeno o proceso de estudio. *¿Qué estudio?*

Analizo el objeto dado. *¿Cuáles son las partes del objeto de estudio?*

Caracterizo el objeto *¿Cuáles son las cualidades o rasgos de ese objeto? ¿Qué relación tiene ese objeto con un hecho, concepto o ley de los ya conocidos?*

Identifico el objeto. *¿En qué rasgos se distingue de otros?*

Me autocontrolo y valoro lo realizado: *¿es correcto? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

Identificar es importante para mejorar nuestro pensamiento y nuestro aprendizaje en sentido general porque la identificación está vinculada a la deducción y éste es un proceso del pensamiento. Además cuando reconocemos si algo es lo que se supone o no reducimos la ansiedad que nos crea a los humanos la falta de información sobre los objetos o fenómenos que observamos.

4. Caracterizar lo que se estudia.

Poner de relieve el carácter peculiar de un objeto, hecho, fenómeno o proceso, sus cualidades, rasgos o notas distintivas que sirven para distinguirlos de sus semejantes es algo que hacemos continuamente. Cuando caracterizo preciso las características generales (*las presentes en toda la clase de objetos de que se trate*), las particulares (*las presentes en una parte de la clase de objetos de que se trate*) y las esenciales (*las que hacen que el objeto sea lo que es y no otra cosa, es decir las necesarias y suficientes*).

Para caracterizar puedo tener en cuenta los aspectos siguientes:

Analizo y describo los objetos, hechos, fenómenos o procesos que estudio: *¿cómo es?, ¿cuáles son sus partes? ¿cuáles son las cualidades o rasgos?,*

Valoro su importancia su importancia para mí, la naturaleza y la sociedad: *¿para qué es?*

Comparo y clasifico las características descritas. De las características comparadas, determino las generales (*las presentes en toda la clase de objetos de que se trate*) y las particulares (*las presentes en una parte de la clase de objetos de que se trate*).

Posteriormente preciso las esenciales (*las que hacen que el objeto sea lo que es y no otra cosa*)

Analizo lo realizado: *¿qué relación tiene ese objeto con un hecho, fenómeno, proceso, hecho, concepto o ley con los que ya conozco?*

Me autocontrolo y valoro: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros? ¿qué puedo hacer con esto aprendido, cómo puedo apoyar a otros con ello? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

Caracterizar nos es muy útil, pues al hacerlo analizamos los objetos, hechos, fenómenos o procesos de forma integral valorando sus vínculos, nexos y relaciones. De esta forma fortalecemos nuestro pensamiento y adquirimos mayor preparación para aprender. Si caracterizo de manera adecuada puedo comprender mucho mejor lo que estudio, separarlo en sus partes y concretarme luego en lo esencial, prepararme para definir y así explicarme y poder explicar a otros, los objetos, fenómenos y procesos que se desarrollan a nuestro alrededor, para llegar más tarde a penetrar en las causas.

5. Definir lo que se estudia.

Definir algo es llegar a expresar sus características esenciales, apoyándome en aquellas generales que hacen identificar el objeto, fenómeno, proceso, hecho natural o social de otros. La *definición* es una operación lógica, que precisa de la generalización; permite concretar y describir los rasgos esenciales del objeto definido y al mismo tiempo, diferenciarlo de todos los otros objetos que forman parte de la clase a que pertenecen. Cuando defino demuestro que puedo operar con conceptos, leyes, explicar los nexos o las relaciones, todo lo cual demuestra que he alcanzado un desarrollo superior del pensamiento. Para definir puedo proceder del modo siguiente:

Analizo el objeto, fenómeno, proceso, hecho natural o social a definir. *¿Cómo es?*

Describo sus características: *¿cuáles son sus características o rasgos generales (las presentes en toda la clase de objetos de que se trate) y particulares (las presentes en una parte de la clase de objetos de que se trate)*

Determino las características esenciales que lo distinguen de otros objetos. *¿Qué hace que sea lo que es y no otra cosa?*

Expreso mi definición del concepto, teniendo en cuenta las características esenciales y aquellas generales que me permitan comprenderlo o llegar a otros a hacerlo. *¿Qué es?*

Analizo lo que realicé. Comparo la definición que enuncié con las características generales y esenciales que determiné previamente *¿Qué caracteriza a la definición de ese concepto que lo diferencia o asemeja con otros? ¿Qué relación tiene la definición de ese concepto con otros ya conocidos por mí?*

Me autocontrol y valoro: ¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros definir? *¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

Saber **qué es** el objeto de estudio constituye una de las exigencias fundamentales del aprendizaje. Me facilita el poder operar con lo que estudio, me favorece la asimilación del concepto en cuestión y su posterior aplicación. Desde el punto de vista de mi autoeducación definir me permite comprender la esencia de la postura asumida por una figura histórica o de una obra literaria, distinguir en estos casos lo particular o anecdótico, de lo esencial, lo que me lleva a comprender las causas y destacarlas de las consecuencias, y me ayuda a una toma de posición fundamentada, lo que también me prepara para mi vida en general.

6. Comparar, estableciendo semejanzas y diferencias.

Cuando comparo establezco diferencias y semejanzas entre objetos, hechos, fenómenos o procesos a partir de criterios determinados. Desde muy pequeños nos enseñan a comparar, aunque me es más fácil establecer las diferencias, la comparación no es sólo eso. Lograr precisar las semejanzas es lo que completa mi comparación. Para comparar de un modo correcto:

Identifico los objetos, hechos, fenómenos o procesos a comparar. *¿Qué estudio?*

Determino las características de lo que comparo. *¿Cómo es?* y *clasifico esas características en:* generales (*las presentes en toda la clase de objetos de que se trate*), particulares (*las presentes en una parte de la clase de objetos de que se trate*) y esenciales (*¿Qué hace que sea lo que es y no otra cosa?*)

A partir de las características esenciales y otras que me permitan establecer las diferencias y similitudes, preciso cuáles constituirían los *criterios de comparación*. *¿Sobre la base de que criterios (características) comparar?*

Reflexiono y planteo las diferencias y las semejanzas según los criterios que determiné. *¿En qué se diferencian según el criterio o criterios, en qué se parecen? o ¿en qué se corresponden con esos criterios o no?*

Expreso a manera de resumen la conclusión de lo que comparé.

Analizo lo que realicé, me autocontrolo y valoro: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros comparar? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

Comparar es muy importante pues favorece el desarrollo de mis procesos lógicos del pensamiento, propicia que pueda llegar a revelar las características esenciales de los objetos, lo que me permite generalizar, establecer nexos y relaciones. Comparar me es también muy necesario en mi vida práctica, ya que me ayuda a veces a tomar decisiones de

algo que por ejemplo deseo seleccionar, entre otros.

7. Clasificar objetos, fenómenos o procesos.

Clasificar me permite ubicar, distribuir o agrupar objetos, fenómenos o procesos, según pertenezcan a una clase o grupo, teniendo en cuenta sus características y adoptando los criterios que me permitan ubicarlos en clases, dado el objetivo que me proponga en cada caso. Comprender que un mismo objeto puede clasificarse de modo diferente según el criterio que yo adopte, puede favorecer el desarrollo mi pensamiento, que este sea más flexible. Cuando clasifico:

Identifico los objetos, hechos, fenómenos o procesos que estudio *¿qué voy a clasificar?*

Pienso en qué persigo con esa clasificación: *¿para qué lo voy a realizar?*

Analizo las características del conjunto *¿cómo es o cómo son?* y las clasifico en: características generales (*las presentes en toda la clase de objetos de que se trate*), particulares (*las presentes en una parte de la clase de objetos de que se trate*) y esenciales (*¿Qué hace que sea lo que es y no otra cosa?*) .

Identifico las semejanzas y las diferencias, a partir de las características identificadas, y reflexiono acerca de las relaciones entre ellas.

Establezco el o los criterios de clasificación, según las características identificadas, teniendo en cuenta la reflexión inicial que hice acerca del objetivo que persigo con esa clasificación: *¿para qué?*

Comparo e identifico los objetos que comparten las características de los criterios seleccionados, lo general y lo común y los asigno a la clase correspondiente. *¿En qué clase los incluyo? ¿Se corresponden con las características de esa clase (con el criterio adoptado)?*

Expongo *¿por qué pertenecen a la clase?*, a partir de los puntos de vista asumidos.

Analizo lo realizado, me autocontrolo y valoro: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros clasificar? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

La clasificación puedo efectuarla atendiendo a las características generales y particulares, aunque deberé realizar clasificaciones más complejas, atendiendo a las características esenciales, lo que me conlleva a un mayor esfuerzo mental pero, finalmente, me permitirá ser más objetivo y tomar decisiones más adecuadas acerca de lo que clasifiqué, lo cual me es muy útil en mis estudios y en las relaciones que establezco con los demás.

8. Plantear ejemplos.

Encontrar ejemplos de algo que estudio, puedo realizarlo a partir de conocer sus

características, en particular de la **esencia** de un objeto, fenómeno, o proceso y de sus características generales que posibilitan su diferenciación entre otros. **Ejemplificar** es plantear conscientemente ejemplos acerca de algo, no “mencionar por mencionar” nombres de “cosas”, dado su propósito debo partir del conocimiento de las **características esenciales**. Para lograrlo puedo tener en cuenta:

Identifico el *objeto* del cual se deben buscar ejemplos (objeto, fenómeno, proceso, hecho natural y/o social): *¿Qué es?*

Determino sus características generales (*las presentes en toda la clase de objetos de que se trate*), particulares (*las presentes en una parte de la clase de objetos de que se trate*) y las esenciales (*¿Qué hace que sea lo que es y no otra cosa?*): *¿Cómo es?*

Busco los ejemplos, los comparo con el *objeto* a ejemplificar, para comprobar si cumplen las características esenciales del mismo.

Planteo los ejemplos, a partir de comprobar que se corresponden con las características esenciales de la clase de objetos que se trata ejemplificar, pienso y expongo los puntos de vista que los justifiquen,

Analizo lo realizado, me autocontrolo y valoro: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros ejemplificar? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

Saber ejemplificar puede tener gran utilidad para mi, no sólo para este curso, sino también en mi vida práctica, ya que me ayuda a demostrar algo con ejemplos concretos, a ampliar o aplicar la información acerca de algo y con esto también puedo ayudar a otros.

9. Argumentar o Fundamentar lo que se estudia.

Argumentar me permite integrar y expresar mis ideas, aquellas que sustenten la veracidad o no de juicios sobre un hecho, objeto, fenómeno o proceso natural o social. Al argumentar o fundamentar encuentro las razones, la causa de algo, el para qué ocurre o es útil. Argumentar me permite llegar a plantear mis propios criterios, confrontarlos y adoptar una posición ante otros. Para argumentar:

Parto del análisis de la idea o juicio que pretendo argumentar, para comprenderla y saber de *¿qué o de quién se habla?*, precisar *¿qué es lo que se afirma o se niega?*; determinar *¿qué es lo fundamental del planteamiento?*

Busco e integro los elementos generales (*los presentes en toda la clase de elementos del juicio de que se trate*) y los esenciales (*¿qué hace que sea lo que es y no otra cosa?*) que caracterizan el objeto, hecho, fenómeno o proceso *¿qué o de quién se habla en el juicio a argumentar?*

Adopto una posición respecto al juicio que debo argumentar.

Expreso mi toma de posición, las razones, mediante nuevos juicios (argumentos) que reflejen los conocimientos que ya poseo o los nuevos que adquirí y que determinaron mi posición.

Analizo lo que realicé, me autocontrolo y valoro: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros poder argumentar? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

Saber argumentar contribuye a que pueda apropiarme de manera más eficiente de los conocimientos, ya que me exige que amplíe, profundice, compare y aplique, haciendo más sólido mi aprendizaje, que pueda establecer relaciones y adoptar posiciones críticas, lo que favorecerá mis convicciones personales y me permitirá una mejor relación con los demás.

10. Valorar lo que se estudia.

Valorar implica contraponer el objeto que estudio con otros puntos de vista, con sus patrones de conducta y valores morales personales (si algo es bueno o malo, correcto e incorrecto); es esencial para lograr que mi aprendizaje sea reflexivo y para lograr conocimientos más sólidos, ya que cuando valoro me es necesario analizar los objetos, hechos o fenómenos, procesos naturales o sociales en su origen, desarrollo, relaciones y transformaciones. La valoración siempre estará basada en juicios críticos, en puntos de vistas que se han formado. Para ello:

Identifico los objetos, hechos, fenómenos y personalidades a valorar. *¿Qué valoro o de quién emito una valoración?*

Busco e identifico las características generales acerca de qué valoro o de quién emito una valoración (*las presentes en toda la clase de objetos de que se trate*), las particulares (*las presentes en una parte de la clase de objetos de que se trate*) y las esenciales (*¿qué hace que sea lo que es y no otra cosa?*) de lo que valoro, *¿cómo es o cómo son?*

Una vez precisadas las características esenciales, contrapongo este valor con criterios patrones de conducta o una escala de valores. Esto propicia que pueda identificar el valor y formarme juicios críticos.

Expreso mis posiciones valorativas.

Me autocontrolo y valoro: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros valorar? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

Al valorar puedo expresar mejor mis ideas, relacionarme con otros, demostrar mis puntos de vista, adoptar en mi vida cotidiana posiciones sobre lo que me rodea y comprometerme de modo consecuente.

11. Explicar lo que se estudia.

Explicar me permite exponer la o las causas de lo que estudio o a lo que me enfrente en la vida cotidiana. Para llegar a explicar es necesario que distinga las características esenciales del fenómeno o proceso objeto de mi atención, lo que puede favorecer el desarrollo mi pensamiento y que este sea más flexible. Cuando explico:

Preciso el objeto, fenómeno o proceso a explicar *¿Qué es?*

Determino las características *¿Cómo es?* Organizo la información, Relaciono las partes con el todo.

Separo lo general (*constituído por las características presentes en toda la clase de objetos de que se trate*) y lo esencial (*¿qué hace que sea lo que es y no otra cosa?*), de lo secundario (*dado por aquellas presentes en una parte de la clase de objetos de que se trate*).

Determino la o las relaciones causa – efecto, a partir de lo esencial *¿por qué?*

Trato de responderme a las preguntas: *¿por qué y para qué?*

Autocontrol y control: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros el que sea capaz de explicar algo? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

Explicar es muy importante para las personas, saberlo hacer de manera correcta contribuye a que podamos relacionarnos mejor con los demás, a que podamos llegar a la esencia del contenido que estudiamos, comprender sus nexos y relaciones, lo cual nos prepara para operar con generalizaciones.

12. Elaborar un glosario.

Ordenar los términos que utilizo con frecuencia me es bien necesario, así puedo localizarlos en el momento preciso y salvar cualquier duda mientras leo o estudio. ¿Cómo llamarle a esta agrupación? ¿Qué significa glosario?: diccionario, catálogo. Puedo elaborarlo si:

Comprendo y me familiarizo con el tema que estudio.

Selecciono los conceptos o términos *clave* del tema que estudio, determino los que incluiré en el glosario. *¿Cuáles son?* Los ordeno alfabéticamente.

Reconozco las características esenciales del concepto a incluir: *¿qué es?*

Defino el concepto con mis palabras, sin cambiar su significado. Redacto un breve texto con su significado, tengo en cuenta para ello, las características esenciales y aquellas generales que me permitan comprenderlo. Si tuviera necesidad me auxilio de una fuente especializada, puede ser un diccionario enciclopédico, por ejemplo.

Analizo lo realizado. Me autocontrolo y valoro: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo*

mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?

El glosario lo puedo enriquecer en la medida en que avanzo en el estudio que me ocupa y me quedará por siempre como una útil herramienta porque aumentará mi léxico y me facilitará un fluido proceso comunicativo en el futuro, además podré socializar mucho mejor con otros mis conocimientos, lo que me hará sentirme bien.

13. Elaborar mapas conceptuales.

Los mapas conceptuales me permiten representar la información que estudio en *forma gráfica y visual*, en ellos puedo reflejar de una manera clara los *conceptos* clave de un tema así como sus relaciones. Para elaborar un mapa conceptual puedo:

Estudio con atención el contenido y selecciono los conceptos más importantes. *¿De qué conceptos trata el tema?*

Elaboro una lista de los conceptos determinados, ordenándolos de los más generales a los particulares.

Realizo una jerarquía conceptual, formando proposiciones (frases que tengan significado) a partir de las relaciones que establezco entre los conceptos *¿Qué concepto o conceptos son los más generales y cuáles se subordinan a cada uno de ellos?*

Construyo el mapa, utilizando símbolos, líneas de relaciones y palabras tales como “*de, entre, con, en, sobre.*”

Leo e interpreto el mapa como si fuera una narración. Tengo en cuenta en los conceptos sus características esenciales (*¿qué hace que sea lo que es y no otra cosa?*)

Analizo lo realizado, me autocontrolo y valoro: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros saber hacer un mapa conceptual? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

También con los mapas conceptuales puedo reflejar, además de los conceptos que estudio, otras relaciones entre ideas importantes con otros temas que ya estudié, lo que me ayuda a profundizar y a ampliar mis conocimientos y podérselos explicar a otras personas.

14. Elaborar modelos a partir del contenido de estudio.

Para facilitar el estudio, muchas veces realizamos *copias* de objetos, fenómenos o procesos que existen en la realidad, teniendo en cuenta sus características esenciales, es decir, aquellas que diferencian a un objeto del otro, de tal manera que se pueda estudiar mejor. Esta copia material que representa un objeto o sistema real se denomina **modelo**. Ellos pueden ser representaciones en papel, planos, o adquirir proporciones semejantes al objeto

real. Para modelar:

Identifico el objeto, fenómeno o proceso a modelar y determino sus características generales (*las presentes en toda la clase de objetos de que se trate*) y particulares (*aquellas características presentes en una parte de la clase de objetos de que se trate*). Preciso las esenciales: *¿qué es? (¿qué hace que sea lo que es y no otra cosa?)*

Determino el tipo de modelo que voy a construir, atendiendo a las características analizadas del objeto, fenómeno o proceso que estudio (*¿cómo es?*) o según su complejidad o la utilidad que tiene (*¿para qué es?*)

Planifico los sustitutos necesarios en el modelo a elaborar. Determino los tipos de representaciones que debo realizar.

Construyo el modelo, teniendo en cuenta las características generales y esenciales.

Comparo el modelo obtenido con la realidad atendiendo a las características esenciales *¿en qué es semejante? ¿en qué es diferente?*

Analizo lo que realicé, me autocontrolo y valoro: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros saber modelar algo? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

Modelar me permite identificar las características esenciales de un objeto, fenómeno o proceso y comprenderlo mejor, incentiva mi creatividad. Al crear mis propios modelos y mostrárselos a otros puedo ayudarlos a perfeccionar su aprendizaje.

15. Esquematizar, elaborar esquemas procedimentales.

El crecimiento continuo del volumen de información en la actualidad y los límites de la memoria humana, aún la más entrenada, nos obligan a elaborar *memorias complementarias*. La organización de la información y su fijación en forma de esquemas (y gráficos) me permite visualizar rápidamente una información o mostrársela a otros. Para ello puedo:

- Determinar cuáles son las acciones *¿qué debo hacer?*
- Identificar el objeto, fenómeno o proceso de estudio y determinar sus elementos generales (*las presentes en toda la clase de objetos de que se trate*) y los esenciales *¿qué hace que sea lo que es y no otra cosa?, ¿cómo es?, ¿qué es?*
- Determinar los tipos de relaciones lógicas que se establecen entre sus elementos. Jerarquizo estas relaciones *¿cuál tiene mayor grado de generalidad?* Las ordeno teniendo en cuenta el nivel de generalidad o inclusividad *¿en qué orden debo colocarlas?*
- Seleccionar el tipo de esquema y signos a emplear. Determinar el método o técnica a aplicar. *¿existe un método que me permita obtener la respuesta directamente?* Si no es así *¿cuáles de las técnicas que conozco me pueden brindar información para buscar la vía de solución?*

- Representar gráficamente los elementos fundamentales y sus relaciones lógicas. Establecer una leyenda que me permita diferenciar las acciones generales de las específicas, y estas a su vez de la toma de decisiones y de cualquier otro aspecto a considerar. ***¿Cómo diferenciar cada uno de los aspectos a considerar en el esquema?***

Analizar lo que realicé, me autocontrolo y valoro: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros esquematizar? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

Esquematizar me lleva a que alcance un nivel superior de información en lo que estudio. Me ayuda a que otros me comprendan y a hacerles entendible lo que quizás le sea complicado en otra manera de representación más abstracta.

16. Elaborar hipótesis.

El planteamiento de hipótesis lo puedo realizar a partir del análisis de problemáticas planteadas o que surjan mientras observo o estudio un contenido, realizo una excursión, observo un vídeo, etc, mediante ello expreso posibles soluciones a las mismas, es decir me respondo al por qué de algo que ocurre (la o las causas), para lo cual:

Analizo el "registro de lo observado": un planteamiento o problema dado y determino los aspectos o elementos que posee: *¿a qué se refiere?*

Identifico: qué observo o de quién se habla y determino sus características principales: *¿Qué es? ¿De quién o de qué se habla en la información? y a partir de esto precisar ¿Qué es lo principal que se trata en el planteamiento?, ¿A qué se refiere fundamentalmente? ¿Qué relaciones pueden producirse entre los diferentes factores vinculados a lo ocurrido?*

Preciso qué es lo que se aprecia o dice acerca del elemento principal determinado: *¿qué le ocurre a este o qué trae como consecuencia en otros?*

Elaboro la o las hipótesis que me permitan explicar el *por qué (causa)* de lo que observo o se plantea.

Contrasto las hipótesis con las características esenciales del objeto determinado: *¿qué hacen que sea lo que es y no otra cosa?*

Analizo lo realizado y me autocontrolo y valoro: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros poder plantear hipótesis? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

Cuando planteo hipótesis puedo buscar respuesta a muchas interrogantes que me hago acerca de lo que estudio, puedo experimentar, profundizar, reflexionar. Si aprendo a plantear hipótesis mi pensamiento será más flexible y me facilitará encontrar con mayor

facilidad alternativas y variantes a las problemáticas que me rodean.

17. Experimentar.

Experimentar no es más que probar en la práctica las propiedades de un objeto, hecho o fenómeno lo cual implica efectuar ciertas operaciones para investigarlos. En la vida constantemente realizamos experimentos, es decir nos planteamos hipótesis y realizamos algunas acciones para probarlas. Para realizar un experimento puedo seguir los siguientes pasos:

- Selecciono o determino el objeto de experimentación. *¿Con qué experimentaré?*
- Caracterizo el objeto sometido a experimentación, sus características esenciales.
- Determino las variables a que será sometido el objeto de experimentación, teniendo en cuenta sus características esenciales.
- Selecciono el material o instrumental necesario.
- Elaboro la hipótesis del comportamiento del objeto de experimentación.
- Selecciono el o los procedimientos de experimentación.
- Aplico las variables al objeto de experimentación.
- Observo (medir, evaluar) durante la aplicación el comportamiento de las variables.
Describir y registrar los resultados.
- Comparo el resultado de la observación con el objeto inicial, hipótesis y fundamentos teóricos.
- Elaboro conclusiones.
- Generalizo conclusiones a objetos similares.
- Propongo aplicaciones de las variables a objetos no similares (nuevas experimentaciones).
- Me autocontrolo y valoro lo realizado: *¿es correcto? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

Hacer experimentos es de gran utilidad ya que nos permite confirmar nuestras hipótesis sobre las cosas. Al experimentar realizamos deducciones, corroboramos en la práctica nuestras ideas, vamos de lo general (la hipótesis) a lo particular (el hecho). De esta manera fortalecemos nuestra atención, nuestra capacidad de observación, desarrollamos nuestro pensamiento y favorecemos la comprensión de los fenómenos o procesos que suceden a nuestro alrededor.

18. Aplicar instrumentos.

Usualmente aplicamos instrumentos para evaluar, caracterizar, describir algún fenómeno, objeto o proceso con un fin u objetivo determinado. A través de los instrumentos obtenemos información que nos será útil para confirmar una teoría o hipótesis, realizar un

diagnóstico, profundizar en un análisis, etc. Para aplicar un instrumento:

- Determino qué proceso, objeto o fenómeno queremos evaluar. *¿Qué es?*
- Determino qué aspecto de ese proceso, objeto o fenómeno evaluaremos.
- Elijo del conjunto de instrumentos relacionados con ese aspecto aquel que utilizaremos, nos familiarizamos con el mismo, qué características posee y de qué posición teórica parte.
- Determino las condiciones de la aplicación (*cuándo, dónde, cómo, con el concurso de cuáles personas, por qué para qué*)
- Aplico el instrumento
- Evalúo los resultados en función de los patrones establecidos por los autores del instrumento.
- Interpreto los resultados desde los referentes teóricos que se posean y con el que fue elaborado el instrumento.
- Realizo el autocontrol y valoración: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros? ¿qué puedo hacer nuevo con esto?*

Aplicar instrumentos es de gran utilidad. Recordemos que no siempre podemos observar los fenómenos ya sea por sus particularidades o por la premura con que necesitamos obtener determinada información sobre ellos. A través del uso de los instrumentos podemos comparar nuestros resultados con modelos o patrones de medición o con lo referido en la teoría en la cual nos basamos. De esta manera podemos valorar con mayor objetividad nuestra realidad.

19. Evaluar.

En la profesión y en la vida generalmente determinamos el valor, las cualidades, el grado de utilidad de los objetos, fenómenos o procesos con los cuales nos relacionamos o sobre los cuales teorizamos, experimentamos, etc. Es decir tratamos de encontrar aquellas características que los hacen objeto de precio, alcance o importancia. Evaluar es, en sentido general, estimar, juzgar, apreciar, determinar el valor de algo, emitir un juicio de valor. Cuando evalúo:

Determino el objeto de evaluación *¿Qué evaluamos?*

Determino los indicadores *¿Cuáles son los indicadores cuantitativos y cualitativos que consideraremos? ¿Qué entenderemos por cada uno de los indicadores?*

Emito juicios en función de los criterios objetivos que hemos obtenido.

Emito juicios en función de las evidencias subjetivas que hemos obtenido.

Realizo el autocontrol y valoración de lo realizado: *¿es correcto? ¿cómo puedo mejorarlo?*

¿para qué me sirve o sirve a otros? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?

Evaluar es de gran relevancia, al señalar la utilidad e importancia de los fenómenos u objetos con los que debemos interactuar, podemos hacer mejores elecciones, tomar mejores decisiones, asumir teorías más completas. También podemos adoptar una guía para actuar, modificar o no la manera en que se realiza algo etc.

20. Leer de manera comprensiva un texto. (Leer con eficiencia)

Un profesional contemporáneo requiere leer bastante, rápido y de manera profunda. El creciente ritmo de información que se genera en la actualidad así lo requiere. No basta leer, es necesario comprender lo que se lee y relacionarlo con lo que se estudia, de ahí que una lectura intencionada, con un propósito concebido me exige:

Realizar una prelectura (lectura general)

Efectuar una lectura para detectar la idea central del texto y su estructura.

Desarrollar una lectura comprensiva, para encontrar las ideas principales y secundarias del texto.

Realizar preguntas de revisión con el fin de evaluar cuánto se comprende del texto.

Evaluar cada uno de los pasos, antes, durante y después de la lectura con el fin de controlar el proceso.

Análisis de lo realizado. Autocontrol y valoración: ¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros? *¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

Desarrollar una lectura rápida me puede resultar de inestimable valor. Repercute en la calidad de mi aprendizaje y en mi crecimiento personal. Requiere que llegue a la esencia del texto e interiorice ese conocimiento. No debo olvidar mi hábito de lectura “quien lee, no está haciendo algo; se está haciendo alguien”.

21. Interpretar el contenido de una ilustración, un esquema, o un modelo presentado.

En los materiales que estudiamos o en nuestra vida en general nos encontramos ante representaciones esquemáticas, ilustraciones, modelos y gráficos a través de los cuales se visualiza o muestra rápidamente una información. ¿Qué puedo hacer para comprender o entender estas representaciones abstractas?:

Identificar de qué trata.

Reconocer las partes que conforman el todo.

Precisar la ubicación de las partes y las conexiones que se dan entre sí. Identificar las relaciones que se dan entre los componentes.

Determinar lo esencial y lo secundario.

Describir lo analizado, estableciendo las relaciones causa efecto y las relaciones con el conocimiento teórico que se posee.

Análisis de lo realizado. Autocontrol y valoración: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

22. Elaborar un informe.

Cuántas veces por lo apresurado que se vive y el tiempo que siempre escasea, he tenido que leer resultados de un trabajo que alguien realizó, o bien de un proceso investigativo, o de la importancia de cualquier texto o asunto en un documento, que otros han redactado y me ha servido para apropiarme de la esencia de su contenido, de los pasos que se han seguido, por tanto he tenido una información valiosa ante mí, porque informar es poner al corriente, dar aviso, facilitar datos, venir en conocimiento. Leer la relación de pasos siguientes, me podrían ayudar a elaborar mis propios informes:

- Titular el informe, incluir nombre y procedencia del autor y la fecha del trabajo
- Ordenar el contenido a modo de índice o guía que detalle los aspectos que trataré en el informe.
- Presentar o introducir el informe con una explicación sobre el trabajo, señalar el alcance o limitaciones del mismo y a quiénes va dirigido.
- Desarrollar el informe organizadamente, numerar las páginas; incluir diagramas o ilustraciones que sean necesarios para la comprensión del texto. Es imprescindible, si se utilizan diagramas, explicar las abreviaturas y símbolos utilizados para su interpretación correcta. Cualquier ecuación y operación matemática o de otra naturaleza, deben colocarse ordenadamente de manera que pueda seguirse su desarrollo sin dificultades.
- Cerrar o concluir el informe. Debo señalar la experiencia, el descubrimiento o la enseñanza que he recibido. Comparar el contenido con experiencias ya conocidas y expresar las ventajas o desventajas que se desprendan de esta confrontación.
- Relacionar la bibliografía en orden alfabético.
- Incluir anexos o un apéndice, que no es obligatorio, pero se puede utilizar para datos que se consideren útiles al informe como: tablas estadísticas, diagramas adicionales, entre otros.

Analizar lo realizado y autocontrolarme y valorar: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros elaborar informes? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

Todo resultado que alcance mientras elaboro un informe puede ser una útil fuente de conocimientos para mí y para otros, además de enriquecer los bancos de información de la

institución donde estudio o trabajo.

23. Resumir lo que se estudia.

Elaborar resúmenes de lo que estudio constituye un apoyo fundamental para mi autoeducación, ya que me facilita poder, una vez analizada la información, sintetizar lo que considero importante. Además constituye una forma de poder expresar con mis ideas los aspectos fundamentales de esa actividad: *¿Acostumbro a expresar oralmente o por escrito la esencia de los asuntos o utilizo giros o expresiones excesivas?* Si me extiendo mucho, hay soluciones para ello, sin que falte lo necesario en lo que digo y esto lo lograré cuando resumo, porque resumir es compendiar, reducir, condensar, abreviar, sintetizar, extractar y cortar. Puedo lograrlo oralmente si no adorno o extiendo mi discurso con frases de carácter secundario, cuando lo hago de un texto escrito puedo tener en cuenta:

- Leer cuidadosamente el texto.
- Analizar las ideas fundamentales de cada párrafo.
- Clasificar las ideas según su importancia.
- Seleccionar la idea temática general e ideas temáticas parciales.
- Ordenar las ideas principales con respecto a las anteriores.
- Eliminar las ideas complementarias o accesorias.
- Confeccionar el resumen.

Análizar lo realizado. Me autocontrolo y valoro: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros resumir lo que estudio? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

El saber hacer resúmenes me entrenará en la reestructuración de los materiales que estudio, en el establecimiento de relaciones entre las ideas, de esta manera puedo interiorizar algo estructurado de manera lógica, con palabras y frases claves elaboradas por mi mismo. Mi reflexión durante su confección evitará que tenga que revisar varias veces cualquier información más extensa, lo que además me ahorrará tiempo y esfuerzos. El tiempo en la era de la competitividad es oro, los resúmenes que haga me ayudarán a ganar terreno en prontitud, en aras de ampliar mis conocimientos y también de referencias en el caso de tener que volver a consultar las fuentes originales.

24. Resolver problemas.

La resolución de problemas constituye uno de los procedimientos que me posibilitan desarrollar una de las actividades más cotidianas de la vida de todo ser humano. Mediante un *diálogo* que puedo establecer con el problema, puedo realizar un conjunto de acciones que debo tener en cuenta al enfrentarme a esta actividad:

COMPRENDER el problema. *¿Qué significa lo que dice?*

CONCEBIR un plan de solución *¿Qué camino seguir para solucionarlo?*

EJECUTAR los pasos concebidos para la solución. *¿Cómo lo puedo resolver?*

CONTROLAR el proceso de solución. *¿Es correcto lo que hice?*

Cada una de esas acciones dan origen a otro conjunto, que integran las acciones generales de **comprendo, concibo, ejecuto y controlo**.

1. Cuando **COMPREENDO** el problema.

- Hago una lectura global del mismo. *¿De qué se habla y qué se dice de lo que se habla?*

- Hago una lectura analítica. *¿Existen palabras desconocidas para mí? ¿Cuáles son las condiciones y cuáles las exigencias? ¿Qué es lo que conozco y qué lo que no conozco?*

- Hago una reformulación si me es necesario *¿Puedo decirlo de otra forma?*

- Hago una modelación si lo considero conveniente *¿Es posible modelarlo?*

- Clasifico el problema en rutinario o no rutinario a partir de si conozco o no su algoritmo de solución *¿Qué tipo de problema se presenta?*

2. Cuando **CONCIBO** un plan de solución.

- Determino problemas auxiliares. *¿Es posible descomponer el problema en subproblemas más simples?*

- Reflexiono acerca de problemas con características similares. *¿Cuál es el modelo de los problemas conocidos con características similares?*

- Comparo los modelos anteriores y trato de establecer analogías entre el problema dado y los problemas ya conocidos. *¿Existen semejanzas entre el problema dado y otros problemas ya conocidos? ¿En qué consisten?*

- Reduzco el problema nuevo a uno ya conocido y trato de encontrar la vía de solución. *¿Es posible reducir el problema nuevo a uno ya conocido?*

- Elaboro un resumen *¿Cuáles son los conceptos y procedimientos relacionados con lo que me dan y con lo que me piden?*

- Determino si es necesario hacer una remodelación *¿Es necesario remodelar las condiciones y/o exigencias del problema?*

- Elaboro esquemas procedimentales *¿Cuáles son las acciones que debo realizar? ¿Cuáles son generales y cuáles específicas? ¿En qué orden las debo realizar?*

3. Mientras **EJECUTO** los pasos concebidos para la solución:

- Realizo cada una de las acciones descritas en el esquema procedimental que elaboré al

concebir el plan de solución o que exista previamente al clasificarlo de problema rutinario.

4. Cuando **CONTROL**O el proceso de solución. *¿Es correcto lo que hice?*

- Comparo la respuesta con un modelo ideal. *¿Satisface la respuesta las condiciones y exigencias del problema?*

- Resuelvo el problema por otra vía. *¿Puede utilizarse otro camino?*

- Utilizo otras técnicas propias de cada especialidad.

Si al principio me cuesta trabajo no debo preocuparme, con esfuerzo y perseverancia podré salir adelante. Estas preguntas las puedo modificar en función de una mejor comprensión de las acciones que desarrollar. Solucionar problemas me será muy útil en mi vida diaria y para ayudar a otros.

25. Redactar una información.

La posibilidad de comunicarme eficientemente mediante el lenguaje escrito es una exigencia que no puedo pasar por alto y debo tratar de desarrollar continuamente. En mi quehacer diario escribo informes, cartas, proyectos, documentos en general que exigen de mi una redacción correcta, para lo cual puedo tener en cuenta.

- Ser breve. Lo cual es una cualidad que facilitará mi comprensión.
- Redactar frases cortas de no más de ocho palabras.
- No exponer más de una idea en una misma frase.
- Utilizar lo menos posible adjetivos y adverbios innecesarios. Emplearlos solo en casos verdaderamente necesarios.
- Ampliar el uso de mi vocabulario, consultar el diccionario y otras fuentes si lo considero.
- Cuidar mi ortografía.

Analizar lo realizado, autocontrolarme y valorar: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros saber redactar una información? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

La entrega de trabajos y el uso del correo electrónico, por ejemplo me acompañarán durante mi vida profesional, ello exige una adecuada redacción. Debo velar por que mi expresión escrita propicie el que pueda comprender y me favorece el intercambio con los demás. Cuando escribo, garantizo la concreción de mis ideas y evito así perder información valiosa que mediante el lenguaje oral “se las lleva el viento”.

26.- Hacer una entrevista.

La entrevista es una conversación que me permite obtener información de algo o de

alguien. Sólo su ejecución exitosa garantiza este propósito. Para ello puedo:

- Documentarme previamente acerca de la o las personas a entrevistar.
- Establecer los objetivos que tengo con la entrevista: *¿para qué la voy a realizar?*
- Elaborar una guía con los aspectos a investigar: *¿qué o sobre qué voy a preguntar?*
- Establecer un “rapport” inicial, que de confianza al entrevistado y facilite su cooperación. Lo puedo apoyar con preguntas
- Observar cada reacción del sujeto e integrarla a la información verbal que me brinda.

La realización de una buena entrevista me puede ofrecer abundante información sobre determinado aspecto, persona o situación. Aprovechar todo lo que el sujeto entrevistado me aporte de forma verbal y extraverbal durante la conversación, es muy importante.

27.- Orientarse en la solución de tareas de aprendizaje.

La solución de cualquier tarea sin un análisis suficiente de la información que se me brinda puede conducirme a cometer errores y tener dificultades para solucionarla. Esta “tendencia” me puede llevar a un bajo nivel de desarrollo de mi pensamiento. Para lograr solucionar las tareas puedo tener en cuenta:

- Leer detenidamente las instrucciones de la tarea que debo realizar: *¿de qué trata?. No debo lanzarme a resolverla o contestarla sin meditar antes.*
- Analizar lo que se me pide, reflexionar acerca de con qué elementos cuento para solucionarla.
- Sólo después es que estoy en condiciones de formular la o las posibles soluciones y ejecutar las acciones pertinentes.

Analizar lo realizado, autocontrolarme y valorar: *¿es correcto lo que realicé? ¿cómo puedo mejorarlo? ¿para qué me sirve o sirve a otros orientarme al solucionar tareas de aprendizaje? ¿puedo hacer algo nuevo con esto?*

La solución de tareas y problemas, el aprendizaje en general, puedo verlo como una vía para formar mi pensamiento y obtener niveles superiores en otras esferas de mi vida. No debo quedarme con la simple solución correcta, debo también analizar críticamente todo el proceso que me condujo a ella, disfrutarlo, trazarme nuevas metas.

28.- Exponer trabajos a otros.

En mi desempeño profesional y en la preparación que le antecede debo ser capaz de exponer mis trabajos mediante un lenguaje claro, fluido y directo. Para lo cual me será de

utilidad:

- Conocer a profundidad el trabajo a exponer: *¿de qué trata? ¿cuáles son sus partes esenciales? ¿cuál es su importancia? ¿qué procedimiento seguí para elaborarlo? ¿qué fuentes utilicé?* La seguridad intelectual me dará seguridad psicológica.
- Si tengo poco de miedo al inicio es normal y hasta estimulante, dicen los que me han antecedido en este empeño. El miedo que paraliza es el que debo combatir.
- Debo mostrar en mi exposición la estructura interna de mi trabajo: Introducción, Desarrollo y Conclusiones.
- Mientras expongo debo mirar al auditorio, lo que es muy efectivo desde el punto de vista comunicativo.
- Debo ser convincente, mostrar a los que me escuchan que el trabajo que expongo tiene una significación para mí y que pudiera tenerla para ellos.

Un aprendizaje eficiente requiere que también aprenda a exponer mis trabajos como una forma de socializar una información e insertarme adecuadamente en colectivos de trabajo, lo que de seguro me ayudará a sentirme bien conmigo mismo y a proponerme metas superiores.

29- Sugerir títulos a lecturas (*Como si se propusieran títulos a su autor*).

El título constituye la presentación más breve de un texto. Representa un conocimiento resumido que crea una determinada disposición para su lectura posterior. Cuando proponemos un título a un texto leído, sintetizamos la información que en él aparece. Para ello puedo tener en cuenta:

- Leo el material.
- Analizo sus ideas fundamentales y sus principales propósitos.
- Redacto un título que esté en correspondencia con las ideas fundamentales del material.

Al formular el título de un material, evidencio mi comprensión individual del mismo, me ayuda a consolidar mis conocimientos y avanzar en el camino del aprendizaje, además me puede estimular la imaginación y mi creatividad, lo que me ayudaría en lo personal y poder aportar muchas nuevas ideas a la sociedad.

30- Observar y describir.

Cuando observo y describo estoy buscando respuesta a *cómo es o son* los objetos, los

modelos o las representaciones de hechos, fenómenos o procesos naturales o sociales que estudio. Si observo de manera adecuada, puedo llegar no sólo ver, *sino a ver inteligentemente*, además me facilita el que pueda describir. Para observar y describir:

Dirijo mi atención concretamente a lo que observo, al todo, a sus partes y a las relaciones entre esas partes: *¿cómo es o cómo son?*

Me pregunto por qué y para qué estoy observando y qué debo describir con posterioridad.

Describo de forma oral o escrita lo observado.

Realizo el autocontrol y valoración de lo realizado.

Ejercitar la observación y descripción me permitirá estar más atento ante los fenómenos que ocurren a mi alrededor así como aprender a buscar el conocimiento de manera independiente. Al describir las características de lo que estudio podré perfeccionar mi manera de expresarme y contaré con un punto de partida en la asimilación de conceptos, generalizaciones, juicios, entre otros.

32.- Organizar pequeños proyectos de investigación.

Al profesional contemporáneo se le exige la solución de problemas de su entorno. La solución científica de estos, requiere la precisión de diferentes aspectos que conducen al investigador al logro de sus propósitos. Para organizar proyectos de investigación puedo:

- Describir las condiciones que caracterizan el problema a resolver: antecedentes, condiciones, expresiones concretas del mismo.
- Pensar en la solución que, desde la ciencia, se le puede dar a ese problema. Formular el problema a investigar y sus posibles respuestas.
- Definir el objetivo de la investigación, es decir, el producto que voy a entregar como investigador una vez concluida ésta.
- Elegir qué métodos deberé utilizar para lograr mi objetivo (procedimientos, técnicas, instrumentos).
- Seleccionar la muestra conque voy a trabajar.
- Elaborar conceptualmente las bases teóricas que dan pie a mi investigación.
- Aplicar los instrumentos elegidos y analizar los resultados.
- Formular conclusiones y recomendaciones acerca de los resultados obtenidos.

Desarrollar una concepción metodológica con bases científicas, contribuye a la solución adecuada de los problemas que se presentan en el entorno profesional, lo cual me puede ser muy útil para mi vida y para ayudar a los demás.

ANEXO 25. GUÍA DE ESTUDIO EN FORMATO ELECTRÓNICO PARA LA ASIGNATURA COGNICIÓN Y COMPORTAMIENTO I, DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA (CD).

ANEXO 26. CARACTERIZACIÓN DE LOS EXPERTOS QUE PARTICIPARON EN LA CONSULTA SOBRE LAS EXIGENCIAS DIDÁCTICAS Y GUÍA DE ESTUDIO.

Expertos que participaron en la consulta sobre las exigencias didácticas:

	Sexo		Profesión			Ocupación				Categ Docente		Años de Experiencia. Doc		Tiempo en el CCE		
	F	M	Pedag	CSocHum	Otr	Prof	Otr	I	As	Ax		0 a 4	5 a 10	1 a 2	2 a 3	3 años
Sujetos	14	5	9	9	1	12	7		16	2	1	9	10	5	10	4
%	74	26	47.4	47.4	5.3	63	37		84	10	5	47	53	26	53	21

Expertos que participaron en la consulta sobre la guía de estudio en formato electrónico:

	Sexo		Profesión		Ocupación		Calificación profesional					Categ Docente		Tiempo de graduación		T Experiencia	
	F	M	Ped	Psic	M	Pro	Otr	Lic	MS	Dr	I	As	Ax	Tit	0 a 5	5 a 10	10 a 15

							f									ás		s
S u j e t o s	8	5	6	6	1	13	0	5	5	4	4	4	4	1	4	9	5	8
%	62	39	46	46	8	100	0	39	39	31	31	31	31	8	31	69	39	62

Leyenda:

F: femenino

M: masculino

Pedag: Graduado de Carrera Pedagógica

CSocHum: Graduado de Carrera de corte social o Humanístico

Psic: Graduado de Psicología

M: Licenciado en Matemática

Prof: Profesor

CCE: Curso Continuidad de Estudios

I: Instructor

As: Asistente

Ax: Auxiliar

Tit: Titular

Lic: Licenciado

MSc: Máster en Ciencias

Dr.C: Doctor en Ciencias

Otr: Otros

ANEXO 27. ENCUESTA APLICADA A LOS EXPERTOS QUE PARTICIPARON EN LA CONSULTA SOBRE LAS EXIGENCIAS DIDÁCTICAS, PARA DETERMINAR SU COEFICIENTE DE COMPETENCIA.

Compañero (a):

Como Ud conoce, el modelo pedagógico para el curso *Continuidad de Estudios* ha asumido la modalidad de clase encuentro donde la interacción profesor estudiante es diferente a la que tradicionalmente se han enfrentado estos alumnos y donde además ellos deben aprender fundamentalmente a partir de su estudio independiente.

Lo anterior plantea la necesidad de diseñar un proceso de enseñanza aprendizaje que integre acciones dirigidas estimular al desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes, que fomente la autorreflexión, que sea motivante y que se apoye en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Con el objetivo de satisfacer estas apremiantes demandas proponemos un grupo de **exigencias didácticas** a tener en cuenta en el nuevo modelo pedagógico del curso *Continuidad de Estudios*.

Es nuestro interés someter esta propuesta a criterio de expertos y utilizar el método Delphy. Hemos pensado en seleccionarlo (a) a Ud. entre los expertos a consultar. Por favor, llene los siguientes datos:

1. Nombre y Apellidos:

2. Fecha de graduación: _____

3. Profesión: _____

4. Ocupación: _____

5. Años de experiencia en la docencia: _____

6. Tiempo de experiencia en el curso continuidad de estudios: _____

7. Categoría docente:

8. Calificación profesional:(marque con una X)

Lic: _____ MSc: _____ Dr:

Necesitamos, después de manifestada su disposición de colaborar en este importante empeño, una AUTOVALORACIÓN (objetiva, real, sin exceso de modestia) de los niveles de INFORMACIÓN y ARGUMENTACIÓN que posee sobre el tema (Curso Continuidad de Estudios).

I.- Marque con una cruz, en una escala CRECIENTE del 1 al 10, el valor que corresponde con el grado de conocimiento o información que tiene sobre el tema de estudio.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

II.- Realice una AUTOVALORACIÓN, según la tabla siguiente, de su preparación en el tema. Utilice la escala de Alto, Medio y Bajo para evaluar cada aspecto:

Fuentes de preparación	Alto	Medio	Bajo
Análisis teórico realizado por usted			
Experiencia acumulada			
Autores nacionales consultados			
Autores internacionales consultados			
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero			
Su intuición			

Muchas

gracias.

ANEXO 28. ENCUESTA APLICADA A LOS EXPERTOS QUE PARTICIPARON EN LA CONSULTA SOBRE LA GUÍA DE ESTUDIO, PARA DETERMINAR SU

COEFICIENTE DE COMPETENCIA.

Estimado(a) Profesor(a):

La presente encuesta forma parte de la aplicación del Método de Expertos, con este fin solicitamos su colaboración teniendo en cuenta que sus opiniones serán de gran valor en la determinación de la validez de la Guía de Estudio en Formato Electrónico que hemos elaborado para una de las asignaturas de la Licenciatura en Psicología (Cognición y Comportamiento I).

1. Nombre y Apellidos:

2. Fecha de graduación: _____

3. Profesión: _____

4. Ocupación: _____

5. Años de experiencia en la docencia: _____

6. Tiempo de experiencia en el curso continuidad de estudios: _____

7. Categoría docente:

8. Calificación profesional:(marque con una X)

Lic: _____ MSc: _____ Dr:

I.- Marque con una cruz (x), en la casilla que le corresponda al grado de conocimientos que usted posee acerca del tema tratado (Guías de Estudio para la Universalización de la Educación Superior), valorándolo en una escala de 0 a 10, considerando 0 como no tener absolutamente ningún conocimiento y 10 el de pleno conocimiento de la problemática tratada. (Sin exceso de modestia).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

II.- Autovalore el grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a

continuación, ha tenido en su conocimiento y criterios sobre el tema.

Fuentes de preparación	Alto	Medio	Bajo
Análisis teórico realizado por usted			
Experiencia acumulada			
Autores nacionales consultados			
Autores internacionales consultados			
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero			
Su intuición			

Muchas

gracias.

ANEXO 29. RESULTADOS DEL COEFICIENTE DE COMPETENCIA DE LOS EXPERTOS SELECCIONADOS SEGÚN EL MÉTODO DELPHI.

Expertos que participaron en la consulta sobre las exigencias didácticas:

Expertos	Kc	Ka	K	Valoración del Coeficiente de Competencia de cada experto
1	0.9	0.9	0.90	Alto
2	0.8	0.9	0.85	Alto
3	0.8	0.9	0.85	Alto
4	0.8	1	0.90	Alto
5	0.8	1	0.90	Alto
6	0.7	0.8	0.75	Medio
7	0.8	0.8	0.80	Medio
8	0.9	0.8	0.85	Alto
9	0.7	0.6	0.65	Medio

10	0.8	0.9	0.85	Alto
11	0.9	0.8	0.85	Alto
12	0.9	0.9	0.90	Alto
13	0.8	0.9	0.85	Alto
14	0.9	0.9	0.90	Alto
15	0.8	1	0.90	Alto
16	0.9	0.9	0.90	Alto
17	0.8	0.8	0.80	Bajo
18	0.6	0.8	0.70	Medio
19	0.9	0.9	0.90	Alto
Promedio	0.82	0.87	0.84	Alto

Expertos que participaron en la consulta sobre la guía de estudio:

Expertos	Kc	Ka	K	Valoración del Coeficiente de Competencia de cada experto
1	0.9	1	0.95	Alto
2	0.8	1	0.90	Alto
3	0.9	1	0.95	Alto
4	0.7	0.8	0.75	Medio
5	0.8	0.9	0.85	Alto
6	0.9	0.9	0.90	Alto
7	0.8	1	0.90	Alto
8	0.8	1	0.90	Alto
9	0.9	1	0.95	Alto
10	1	1	1.00	Alto
11	0.8	0.9	0.85	Alto
12	0.7	1	0.85	Alto
13	0.8	1	0.90	Alto
Promedio	0.83	0.96	0.90	Alto

Leyenda:	Código de interpretación del coeficiente de competencia:
Kc: Coeficiente de conocimiento.	• Si $0,8 < K < 1,0$ coeficiente de competencia alto .
Ka: Coeficiente de argumentación.	• Si $0,5 < K < 0,8$ coeficiente de competencia medio
K: Coeficiente de Competencia	• Si $K < 0,5$ coeficiente de competencia bajo

ANEXO 30. ENCUESTA APLICADA A LOS EXPERTOS PARA OBTENER SUS VALORACIONES SOBRE LAS EXIGENCIAS DIDÁCTICAS.

Compañero (a):

La tarea que necesitamos que usted realice como experto consiste en leer y analizar el Resumen de un grupo de exigencias didácticas que se han elaborado para el Curso Continuidad de Estudios, dicho resumen se encuentra como Anexo de este cuestionario. Posteriormente expresará su criterio sobre la adecuación de las exigencias didácticas propuestas en la tabla que se muestra a continuación. UD podrá opinar sobre cada una de ellas o proponer alguna nueva si así lo considera. Responda con la mayor sinceridad, ello será de gran valor para nosotros.

I. Marque con una cruz la alternativa que considere pertinente en cada uno de los siguientes elementos:

Elementos	Muy Adecuada	Bastante Adecuada	Adecuada	Poco Adecuada	No Adecuada
Exigencia 1					
Exigencia 2					
Exigencia 3					
Exigencia					

4					
Exigencia 5					
Exigencia 6					
Exigencia 7					
Exigencia 8					

Le agradecemos cualquier sugerencia o recomendación sobre las exigencias didácticas que se proponen. Por favor, refiéralas a continuación.

Sobre la exigencia 1

Sobre la exigencia 2

Sobre la exigencia 3

Sobre la exigencia 4

Sobre la exigencia 5

Sobre la exigencia 6

Sobre la exigencia 7

Sobre la exigencia 8

¿Sugeriría UD alguna nueva exigencia? ¿Cuál? ¿Cómo la justificaría?

Muchas gracias por su valiosa colaboración.

Anexo entregado a los expertos:

Resumen de las exigencias didácticas que se proponen para el Curso Continuidad de

Estudios.

El modelo pedagógico para el curso *Continuidad de Estudios* ha asumido la modalidad de clase encuentro donde la interacción profesor estudiante es diferente a la que tradicionalmente se han enfrentado estos alumnos y donde además ellos deben aprender fundamentalmente a partir de su estudio independiente.

Lo anterior plantea la necesidad de diseñar un proceso de enseñanza aprendizaje que integre acciones dirigidas estimular al desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes, que fomente la autorreflexión, que sea motivante y que se apoye en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

En Cuba ya se han realizado algunos intentos por estimular la presencia de estrategias de aprendizaje en los estudiantes dentro del nuevo modelo aunque con un enfoque fundamentalmente extra curricular y sin un análisis teórico y práctico suficiente de lo que exigen desde el punto de vista didáctico las nuevas condiciones de enseñanza aprendizaje, por ejemplo se realizan talleres de aprender a aprender al inicio de cada semestre en algunas asignaturas o se le entregan a los estudiantes manuales para que conozcan sobre el proceso de aprendizaje en general y el suyo en particular (González Pérez, M; Hernández Díaz, A; Viñas Pérez, G; 2001), (Becerra Alonso, M. J y La O Thureaux, A; 2002).

Para las nuevas condiciones de Universalización de la Educación Superior se proponen algunas exigencias didácticas que se modelaron a partir del análisis teórico realizado por la autora en lo referido a los Principios Didácticos recomendados para una enseñanza y aprendizaje desarrolladores enunciados por M. Silvestre y J. Zilberstein (2000), los principios para la enseñanza de estrategias de aprendizaje (Monereo, C; 2001) y los presupuestos del Enfoque Histórico Cultural. Otras fuentes de gran valor en el planteamiento de las exigencias fueron la integración al Proyecto Universidad para la Autoeducación (Zilberstein, J y Solís, Y; 2004), así como la evaluación realizada en la Provincia La Habana, particularmente de la Sede Universitaria Municipal de San José de las Lajas. Las exigencias didácticas son:

1. *Diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje hacia el desarrollo de estrategias de aprendizaje.*

El desarrollo de estrategias de aprendizaje va a estar relacionado al incremento de la independencia al aprender. Si se parte de que la enseñanza es “el aspecto internamente necesario y universal en el proceso de desarrollo.” (V. Davidov, 1988: 55) se hace necesario entonces, organizarla correctamente para que ésta conduzca tras de sí al desarrollo. Es decir, si se procura desarrollar estrategias de aprendizaje en los estudiantes se debe diseñar la enseñanza en este sentido.

A juicio de la autora para lograr cumplir con esta exigencia es importante, en primer lugar, que el docente determine la relación que guardan los contenidos de la ciencia que imparte con las estrategias de aprendizaje que se pueden desarrollar a partir de ellas. Las estrategias de aprendizaje dependen de la naturaleza de aquella parte de la cultura de que se trate, es decir del contenido, la materia, así como de los objetivos perseguidos y el contexto sociocultural de los estudiantes. Por ello se entiende que el profesor debe ser capaz de establecer cuáles estrategias se pueden desarrollar en los estudiantes a partir de determinado contenido, para el logro de cada objetivo y en un contexto dado.

En el diseño de este proceso (clase encuentro, consulta, actividades independientes, entre otras) el profesor debe considerar las particularidades individuales de los estudiantes en lo relativo a las estrategias de aprendizaje para que su enseñanza guíe, oriente, estimule su desarrollo.

2. Propiciar el autodiagnóstico y la autorreflexión del estudiante en cuanto a las estrategias de aprendizaje que le son necesarias utilizar en los diferentes temas de la asignatura.

Como el desarrollo se manifiesta en dos niveles: el nivel actual y el potencial (Vigotski, L. S;1979), es necesario determinar el nivel actual del desarrollo para, en función de ello, establecer lo que se puede lograr en determinada área del desarrollo psíquico. Lo anterior puede lograrse a través del autodiagnóstico.

El estudiante en este autodiagnóstico debe profundizar en el conocimiento de si mismo, los logros, dificultades y potencialidades propias, en este caso en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje. El autodiagnóstico, puede potenciar el desarrollo de la autovaloración en tanto crea un espacio para la reflexión del sujeto sobre si mismo y permite la manifestación de la función autorreguladora de la personalidad. En correspondencia con los resultados obtenidos se puede orientar mejor hacia el perfeccionamiento de sus procesos cognoscitivos, fortalecer y ampliar sus ejecuciones y sus expectativas.

Las técnicas empleadas en el autodiagnóstico deben ayudar al estudiante a determinar su estado real en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje. Deben propiciar la reflexión metacognitiva sobre el empleo de estrategias de aprendizaje, así como de su futuro comportamiento a partir de ese momento.

El profesor deberá conocer los resultados del autodiagnóstico realizado por cada estudiante con vistas a ampliar los límites de su desarrollo actual y potencial.

3. Desarrollar la clase encuentro con el apoyo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

La autora considera que en un proceso de este tipo donde es indispensable el desarrollo del estudio independiente, el profesor debe orientar el uso de medios que lo favorezcan. Las TIC pueden favorecer: la atención individualizada a los estudiantes, la organización virtual del proceso de enseñanza aprendizaje, la interacción profesor – estudiante y estudiante – estudiante, la inserción de ayudas que favorezcan el logro de las estrategias de aprendizaje, ya sea en el propio formato digital o a través de uso de aplicaciones informáticas.

Aunque parte de estas tecnologías aún no están disponibles, dentro de las instituciones universitarias se ha ido desarrollando una cultura sobre el uso de estos medios que pudiera propiciar su rápida inclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Sedes Universitarias Municipales, en cuanto las condiciones materiales así lo permitan.

Llegado el momento los profesores deberán orientar la utilización de herramientas para llevar a cabo diversas tareas por ej: procesadores de texto, hojas de cálculo, presentaciones colectivas, ya que las TIC no son sólo medios de información sino medios para la expresión y creación personal (de Pablos Pons, J; 1992). Podrán orientar también la utilización de redes comunicación donde se propicie la interacción y el intercambio de ideas entre profesores y estudiantes a través de aplicaciones informáticas como el correo electrónico, world wide web, tableros de noticias y otros. Además apoyarán el aprendizaje de los estudiantes con el uso de multimedia, comunicación audiovisual y trabajo colaborativo en espacios virtuales.

Por el momento, el nuevo modelo cubano (MES, 2001b) ha propuesto la utilización de videoconferencias preparadas por los profesores principales de las distintas asignaturas como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje. Ello se complementa con la guía de estudio y los libros de texto. El profesor además durante la clase encuentro puede valerse del uso de presentaciones colectivas si las condiciones así lo permiten.

Por lo anterior en esta exigencia se hará referencia a aspectos que deben ser observados durante la utilización de las videoconferencias. En este sentido es importante que los profesores consideren la realización de determinadas actividades dentro de los tres momentos por los que debe transitar el empleo de la videoconferencia. (Cabero, J; 2003), (Cebrián de la Serna, M; 1994) y (Martín, Y (2001).

Antes de la proyección en el aula:

- Observación previa del vídeo por parte del profesor donde realizará una valoración general del mismo en función de los objetivos que persigue y la relación con el programa de la asignatura, las características de los estudiantes, la adecuación de los contenidos, el ritmo de presentación de la información, el vocabulario utilizado y las orientaciones que posteriormente se pueden brindar a los estudiantes para el trabajo independiente.
- Planificación de cómo se utilizará el vídeo en la clase.
- Elaboración de algún apoyo que puede incluir: actividades que los estudiantes realizarán

antes o después de observar el vídeo, materiales para la profundización en el tema, significado de los términos técnicos y científicos utilizados en el vídeo.

- Planificación de las orientaciones que se darán al estudiante para su trabajo independiente.

Durante la proyección en el aula:

- Explicar los objetivos que se persiguen con la observación del vídeo, comentar los términos nuevos que aparecen, llamar la atención sobre las partes más significativas.
- Presentar el vídeo apoyándose en las posibilidades instrumentales y de intervención didáctica que considere oportunas.
- Mostrar un comportamiento que sirva de modelo a los estudiantes, que influya en su interés y actitud hacia la proyección.
- Prestar atención a la comunicación no verbal de los estudiantes así como a la forma en que reciben los contenidos. Por ejemplo si observan atentamente, si toman notas, etc.

Después de la proyección en el aula:

- Orientar actividades sobre el vídeo como por ejemplo: elaborar trabajos escritos de forma individual o colectiva, entrevistar a especialistas, debatir en grupos, confeccionar ficha videográfica, buscar ejemplos en el contexto cercano, hacer esquemas, explicar el contenido con las propias palabras, resumir los contenidos presentados e identificar y exponer conceptos claves u otras que considere necesarias.

4. Orientar en la guía de estudio y los encuentros, la realización de tareas didácticas a partir del uso de la literatura docente y la videoconferencia, propiciando su control y autocontrol.

Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial que se desarrolla en el nuevo modelo, el estudiante recibe las orientaciones para su estudio independiente en el encuentro presencial una vez por semana y en la guía de estudio. En ambos es de gran valor no sólo orientar cuáles son los contenidos, objetivos y bibliografía de los diferentes temas sino *poner el énfasis en la tarea didáctica* como momento necesario en el logro de los objetivos por parte de los estudiantes.

Por tarea didáctica se entiende: “una clase de tareas docentes, mediante las cuales se orienta y motiva a los estudiantes; para que realicen actividades teóricas y prácticas, que son propias de su futura profesión.” (L. M. Lara, 1997: 54).

Otras características de las mismas son: propician el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes y exigen una correcta planificación, orientación, ejecución y comprobación de su actividad (Pulido, M; 1999); están vinculadas a las acciones de

búsqueda del conocimiento y en ellas predomina el trabajo independiente del estudiante (Oliva, P; 2003).

La autora considera que las tareas didácticas que se orienten en las guías de estudio deben:

- Utilizar un lenguaje comprensible y motivante.
- Exponer los contenidos didácticos de forma que se estimule el trabajo independiente incluyendo ayudas que lo favorezcan y que guíen hacia el logro de los objetivos propuestos.
- Propiciar el desarrollo de estrategias de aprendizaje a través de tareas concebidas para promover su utilización con lo cual se puede fomentar la independencia cognoscitiva del estudiante. En cada una de ellas puede utilizar una o varias estrategias, necesarias para la asimilación del contenido o para su formación profesional en sentido general, así como ejercitar la utilización de estas dentro del sistema de tareas. Se debe brindar al estudiante la oportunidad de apoyarse en la modelación teórica de las estrategias la cual puede ser ofrecida dentro de la propia guía de estudio. Las TIC pueden servir de soporte en este sentido ya que permiten insertar ayudas o palabras con hipervínculos a dicha modelación.
- Incentivar a través de las distintas tareas la comunicación interpersonal entre los estudiantes induciendo la confrontación de criterios, el intercambio, el diálogo.
- Estar vinculadas con los contenidos y orientaciones presentes en las videoconferencias.
- Favorecer la autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje durante el autocontrol, control y valoración de lo realizado. De gran valor es retroalimentar al estudiante sobre los resultados obtenidos con la utilización de determinada estrategia en cada tarea. Ello le permitirá ir evaluando su proceder y por ende transformarse a sí mismo mientras aprende.
- Orientar la búsqueda de información complementaria que apoye el aprendizaje independiente.
- Estimular la reproducción, la producción y la creatividad en los estudiantes a través de la orientación de diferentes tareas dirigidas a ello.

Se deberá considerar la constante actualización de las tareas y sus objetivos en estrecha relación con los avances de la ciencia de que se trate así como la relación de las tareas didácticas con las particularidades individuales de cada estudiante. Si la guía de estudio se encuentra en formato digital el profesor, con un mínimo de conocimientos informáticos, podrá realizar continuamente aquellos cambios, actualizaciones, modificaciones, que considere necesarios en la misma.

5. *Orientar el desarrollo de actividades conjuntas, intercambio y comunicación entre estudiantes y con otros.*

Aunque dentro del nuevo modelo pedagógico se preveé que el aprendizaje se base fundamentalmente en el estudio independiente del estudiante, pueden incluirse en el diseño del proceso, orientaciones para que realicen actividades en equipos donde concienticen la utilización de sus estrategias de aprendizaje, intercambien y comparen los resultados de su estudio independiente con el empleo de alguna estrategia, socialicen sus dudas, consulten a especialistas y profesionales vinculados a su futura profesión en sus localidades o lugares de trabajo, entre otros aspectos. Se retoma en esta exigencia la afirmación de L. S Vigotski (1979) de que las relaciones entre los hombres son una fuente indispensable para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores y el crecimiento personal del individuo.

Por otra parte, la asimilación de las estrategias de aprendizaje se puede potenciar a través del trabajo interactivo ya que, en tanto el proceso de apropiación es social, puede surgir sólo en el proceso de la comunicación, de la colaboración y de la actividad conjunta.

Cuando estén creadas las condiciones de conectividad a una red donde esté diseñado un sitio para las distintas carreras de la Universalización, se podrán además incluir para satisfacer esta exigencia, el desarrollo de actividades grupales con el apoyo de las TIC. Por ejemplo foros de discusión de determinados temas de la asignaturas, intercambio de correos electrónicos entre estudiantes y entre éstos y los profesores, tutores y especialistas; listas de discusión, entre otras.

6. Orientar la planificación y organización de la actividad de estudio en estrecha relación con el desarrollo de la autoeducación.

En el Curso Continuidad de Estudios se debe estimular el desarrollo de la autoeducación de los estudiantes incentivando que regulen por si mismos su actividad, atendiendo a sus necesidades y potencialidades y en un tiempo planificado por ellos. Por *autoeducación* se entiende “la actuación consciente y planificada que realiza el educando consigo mismo (autoactuación) con el objetivo de perfeccionar su personalidad, en correspondencia con sus potencialidades y con las posibilidades que le brinda la sociedad.” (O. Fernández, 2003: 10).

La autoeducación se encuentra en estrecha unidad con la educación, ésta le sirve de base sobre la cual se edifica y crece. Por ello los profesores durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje deben enfatizar en que los estudiantes planifiquen el tiempo del que disponen para el desarrollo del trabajo independiente. En este sentido es importante tener en cuenta que los jóvenes que estudian en el nuevo modelo por lo general son trabajadores y necesitan una adecuada organización de sus actividades.

Se les debe destacar el valor de la organización de las condiciones físicas, ambientales y

personales. Es importante el conocimiento por parte de los estudiantes de las características individuales que inciden en su aprendizaje, con vistas a que puedan controlar la ansiedad, los motivos distractores, las posibles frustraciones u otros aspectos en ese proceso. Se les puede sugerir además, la planificación de las estrategias que emplearán en la realización de las tareas didácticas (cuál, cómo, cuándo, para qué, por qué esa y no otra). Todo ello contribuirá a elevar su protagonismo en el aprendizaje, propiciar el autocontrol, la reflexión sobre las tareas que realiza e ir desarrollando de esta forma su proceso autoeducativo.

7. Orientar la motivación de los estudiantes en sentido general y hacia la utilización de estrategias de aprendizaje en particular durante la realización de las tareas didácticas.

Los procesos cognitivos y afectivos se manifiestan en estrecha unidad (González, F; 1989). Este fundamento psicológico es necesario considerarlo en todo tipo de proceso de enseñanza aprendizaje ya que es precisamente la motivación lo que impulsa a la acción; sin embargo en el proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial esta consideración es aún de mayor relevancia pues dicha modalidad exige gran fuerza de voluntad: el estudiante debe dedicar al estudio un tiempo especial que le resta a otras actividades, lo hace en un contexto sumamente individualizado, el contacto con otros puede ser escaso, la retroalimentación de su progreso en el aprendizaje y el asesoramiento que recibe es diferente de aquel de la enseñanza presencial a la cual estuvo vinculado durante gran parte de su vida y esto lo puede desanimar fácilmente.

Si bien la motivación se puede desarrollar durante la realización de las diferentes tareas didácticas en los encuentros presenciales, existen dos elementos que contribuyen al logro de la uniformidad del modelo pedagógico del curso continuidad de estudios: las videoconferencias y la guía de estudio. A juicio de la autora ambas deberán desempeñar un importante *papel motivador en el modelo*.

En las videoconferencias no sólo se debe mostrar la alta preparación y dominio del contenido de los profesores principales lo cual puede redundar en el empleo de un lenguaje de difícil comprensión para los estudiantes. Las mismas necesitarán diseñarse:

- Atendiendo no sólo a la transmisión de la información sino a la orientación de los contenidos a estudiar, las habilidades a desarrollar, las estrategias de aprendizaje a emplear así como las tareas didácticas propuestas en la guía de estudio.
- Provocando activación y reflexión en los estudiantes a partir del empleo de un sistema de métodos de enseñanza entre los que podrá incluirse el explicativo ilustrativo, de exposición problémica del contenido y el investigativo.
- Ocupando un tiempo prudencial de tal manera que no resulte monótona ni la videoconferencia ni la clase encuentro. Así el profesor que la utilice podrá, dentro del horario establecido, orientar su observación y realizar distintas actividades

durante la proyección y el posterior análisis.

Las guías de estudio deberán ser igualmente motivantes. En ellas se debe utilizar un texto interesante y sugestivo que procure captar la atención del estudiante y facilite su comprensión. En este sentido se debe dar un tratamiento personalizado, con espíritu positivo y optimista; orientar la motivación hacia el desarrollo de cada tarea didáctica y hacia la utilización de cada estrategia de aprendizaje; así como retroalimentar al estudiante en cada clase encuentro sobre las tareas que ha desarrollado y las estrategias de aprendizaje que ha utilizado con vistas a mantener su interés por su realización.

La orientación de la motivación de los estudiantes hacia la utilización de estrategias de aprendizaje durante la realización de las tareas didácticas se puede lograr resaltando su importancia social, cognitiva; a través de la utilización de un discurso ameno, atractivo y didáctico en su orientación tanto dentro de los videos como dentro de la guía de estudio.

Se deben además reconocer las motivaciones e intereses que tienen los estudiantes en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje. Ello es una premisa para promover su utilización. No todas las estrategias son igualmente aceptadas ni utilizadas por lo que el profesor debe, en función del autodiagnóstico, orientar las más aceptadas por sus alumnos e ir incentivando aquellas que se encuentran menos desarrolladas pero que son necesarias para cada asignatura. Esta atención se realiza fundamentalmente en los encuentros presenciales aunque bajo determinadas condiciones se pudiera apoyar además en la comunicación a través de otras vías que ofrecen las TIC, como pueden ser por ejemplo, el uso del correo electrónico.

8. Orientar la preparación para la profesión.

Todas las asignaturas deben tributar a la preparación del estudiante para la futura profesión que tendrán. Un individuo está preparado cuando puede enfrentarse a los problemas que se le presentan en su puesto de trabajo y lo resuelve (Álvarez, C; 1998). Dicha preparación se logra vinculando los contenidos de dichas asignaturas a la realidad objetiva, al contexto social, a la comunidad en que se encuentran insertos los estudiantes, incentivando la solución de problemas reales de la práctica social.

En el Curso Continuidad de Estudios se debe lograr la preparación para la profesión *de una manera diferente* ya que en el modelo no están concebidas clases prácticas ni prácticas docentes. Es por ello que se deben diseñar acciones dirigidas a orientar este tipo de preparación para que el estudiante la logre a partir de su interacción con los materiales en que se apoya y a través de su estudio independiente. Alternativas para lograrlo serían:

Incluir videoconferencias con la filmación de situaciones a las cuales se enfrentará el futuro profesional donde sea necesaria su actuación o donde manifiesten con claridad los contenidos tratados en los temas de la asignatura. En cada caso se orientará al estudiante la realización de tareas de aplicación o de integración de los contenidos.

Orientar en la Guía de Estudio la realización de tareas de aplicación donde se manifieste claramente la vinculación de la teoría que se orienta con la práctica y tareas de integración que motiven la consulta a especialistas o profesionales de su rama donde se sistematicen los conocimientos, habilidades, estrategias de aprendizaje y valores.

En la clase encuentre el profesor deberá valerse de medios de enseñanza que favorezcan la preparación profesional: uso de protocolos, análisis de casos, instrumentos u otros según las características de la asignatura.

La realización de las diferentes evaluaciones parciales y finales será un momento propicio para que el estudiante demuestre la preparación profesional alcanzada.

ANEXO 31. ENCUESTA APLICADA A LOS EXPERTOS PARA OBTENER SUS VALORACIONES SOBRE LA GUÍA DE ESTUDIO EN FORMATO ELECTRÓNICO PARA LA ASIGNATURA COGNICIÓN Y COMPORTAMIENTO I.

Compañero (a):

La tarea que necesitamos que usted realice como experto consiste en valorar la adecuación, en la Guía de Estudio en Formato Electrónico, de los Elementos y Parámetros que se enuncian en la tablas que se muestran a continuación. Por favor, responda con la mayor sinceridad, ello será de gran valor para nosotros.

I. Marque con una cruz la alternativa que considere pertinente en cada uno de los siguientes elementos:

Elementos de la Guía	Muy Adecuada	Bastante Adecuada	Adecuada	Poco Adecuada	No Adecuada
1. Página Inicial					
2. Sección Generalidades					
3. Sección Temas					
4. Sección Retos					
5. Glosario de términos					
6. Autodiagnóstico					
7. Enviar correo					
8. Ayuda metodológica					
9. Materiales complementarios o biblioteca					
10. Modelación teórica de las estrategias de					

aprendizaje					
-------------	--	--	--	--	--

Parámetros de diseño	Muy Adecuada	Bastante Adecuada	Adecuada	Poco Adecuada	No Adecuada
1. Respuesta al problema que se propone resolver					
2. Accesibilidad a todas y cada una de las partes del material					
3. Recursos para la orientación dentro de la Guía.					
4. Adaptabilidad a las condiciones tecnológicas del usuario					
5. Ajuste al contexto para el que fue concebido					

Parámetros Psicopedagógicos	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	No Adecuado
------------------------------------	---------------------	--------------------------	-----------------	----------------------	--------------------

1. Claridad de los objetivos de la asignatura y sus temas.					
--	--	--	--	--	--

2. Cantidad, variedad y estructura de las tareas didácticas.

3. Claridad y precisión del lenguaje empleado.					
4. Motivación que provoca.					
5. Estimulación de la comunicación, el intercambio y el diálogo a partir de las tareas didácticas.					
6. Promoción de estrategias de aprendizaje.					
7. Fomento de la autoevaluación.					
8. Relación con las videoconferencias.					
9. Relación con la bibliografía básica y complementaria.					
10. Vinculación con la solución de problemas reales de la práctica social.					

11. Utilización de medios de enseñanza que favorecen la preparación profesional (protocolos, análisis de casos, instrumentos).					
12. Orientación de la planificación y organización de la actividad de estudio.					
13. Fomento de la unidad de la instrucción y la educación.					

Le agradecemos cualquier sugerencia o recomendación sobre lo valorado por Ud. Por favor, refiéralas a continuación.

Sobre los elementos de la Guía de Estudio en Formato Electrónico.

Sobre los parámetros de diseño

Sobre los parámetros psicopedagógicos

Muchas gracias por su valiosa colaboración.

ANEXO 32. TABLA CON LOS RESULTADOS DE CADA PASO DEL MÉTODO DELPHI, OBTENIDOS A PARTIR DE LAS VALORACIONES REALIZADAS POR LOS EXPERTOS.

Sobre las exigencias didáticas:

	Resultados						Frecuencias Acumuladas					Frecuencias Relativas				Imágenes por la inv de la curva normal							
E x i g e n c i a s	C1	C2	C3	C4	C5	T o t a l	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4	Su m a	P r o m	N - P	C a t e g
E x - 1	1 4	1	4	0	0	1 9	1 4	1 5	1 9	1 9	1 9	0 . 7 3 6 8	0 . 7 3 8 4	1 . 0 0 0 0	1 . 0 0 0 0	0.6 3	0.8 0	3. 90	3. 90	9.2 3	2 . 3 3 1	- 2 . 1 0	M A
E x - 2	1 2	3	2	2	0	1 9	1 2	1 5	1 7	1 9	1 9	0 . 6 3 1	0 . 7 3 8 9	0 . 8 9 4	1 . 0 0 0	0.3 4	0.8 0	1. 25	3. 90	6.2 9	1 . 5 7	- 1 . 3	M A

												6	4	7	0							6	
E x - 3	1 1	3	4	1	0	1 9	1 1	1 4	1 8	1 9	1 9	0 · 5 7 8 9	0 · 7 3 6 8	0 · 9 4 7 4	1 · 0 0 0 0	0.2 0	0.6 3	1. 62	3. 90	6.3 5	1 · 5 9	- 1 · 3 8	M A
E x - 4	1 2	2	5	0	0	1 9	1 2	1 4	1 9	1 9	1 9	0 · 6 3 1 6	0 · 7 3 6 8	1 · 0 0 0 0	1 · 0 0 0 0	0.3 4	0.6 3	3. 90	3. 90	8.7 7	2 · 1 9	- 1 · 9 8	M A
E x - 5	1 0	4	5	0	0	1 9	1 0	1 4	1 9	1 9	1 9	0 · 5 2 6 3	0 · 7 3 6 8	1 · 0 0 0 0	1 · 0 0 0 0	0.0 7	0.6 3	3. 90	3. 90	8.5 0	2 · 1 3	- 1 · 9 2	M A
E x - 6	1 1	5	3	0	0	1 9	1 1	1 6	1 9	1 9	1 9	0 · 5 7 8 9	0 · 8 4 4 2	1 · 0 0 0 0	1 · 0 0 0 0	0.2 0	1.0 1	3. 90	3. 90	9.0 1	2 · 2 5	- 2 · 0 4	M A
E x - 7	1 0	7	2	0	0	1 9	1 0	1 7	1 9	1 9	1 9	0 · 5 2 6 3	0 · 8 9 4 7	1 · 0 0 0 0	1 · 0 0 0 0	0.0 7	1.2 5	3. 90	3. 90	9.1 2	2 · 2 8	- 2 · 0 7	M A
E x	1 3	3	3	0	0	1 9	1 3	1 6	1 9	1 9	1 9	0 ·	0 ·	1 ·	1	0.4 8	1.0 0	3. 90	3. 90	9.2 8	2 ·	- 2	M A

- 8												6 8 4 2	8 4 2 1	0 0 0 0	.	0 0 0 0							3 2	.	1 1	
Puntos de Corte ®																0 . 2 9	0. 84	3. 28	3. 90	8. 32						

Sobre los elementos que componen la guía de estudio:

	Resultados						Frecuencias Acumuladas					Frecuencias Relativas				Imágenes por la inv de la curva normal							
Ele me nto s de la Gu ía	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	T o t a l	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 1	C 2	C 3	C 4	C 1	C 2	C 3	C 4	S u m a	P r o m	N - P	C a t e g
E- 1	7	5	0	1	0	13	7	12	12	13	13	0.5385	0.9231	0.9931	1.0000	0.1000	0.4330	0.9000	0.9900	9.33	2.33	-2.11	M A
E- 2	6	5	2	0	0	13	6	11	13	13	13	0.4615	0.8462	1.0000	1.0000	1.0000	0.7000	0.9200	0.9900	10.59	2.65	-2.43	M A
E-	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0.9	1.0	1.0	1.0	1.0	0.3	0.3	0.3	1.3	3.2	-3	M

3	2					3	2	3	3	3	3	2 3 1	0 0 0	0 0 0	0 0 0	4 3	9 0	9 0	9 0	1 3	8	. 0 6	A
E-4	7	6	0	0	0	1 3	7	1 3	1 3	1 3	1 3	0. 5 3 8 5	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0	0 .1 0	3 .9 0	3 .9 0	3 .9 0	1 1. 8 0	2. 9 5	- 2 .7 3	MA
E-5	9	3	1	0	0	1 3	9	1 2	1 3	1 3	1 3	0. 6 9 2 3	0. 9 2 3 1	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0	0 .5 0	1 .4 3	3 .9 0	3 .9 0	9. 7 3	2. 4 3	- 2 .2 1	MA
E-6	1 0	2	1	0	0	1 3	1 0	1 2	1 3	1 3	1 3	0. 7 6 9 2	0. 9 2 3 1	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0	0 .7 4	1 .4 3	3 .9 0	3 .9 0	9. 9 7	2. 4 9	- 2 .2 7	MA
E-7	1 0	2	1	0	0	1 3	1 0	1 2	1 3	1 3	1 3	0. 7 6 9 2	0. 9 2 3 1	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0	0 .7 4	1 .4 3	3 .9 0	3 .9 0	9. 9 7	2. 4 9	- 2 .2 7	MA
E-8	9	4	0	0	0	1 3	9	1 3	1 3	1 3	1 3	0. 6 9 2 3	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0	0 .5 0	3 .9 0	3 .9 0	3 .9 0	1 2. 2 0	3. 0 5	- 2 .8 3	MA
E-9	1 2	0	1	0	0	1 3	1 2	1 2	1 3	1 3	1 3	0. 9 2 3 1	0. 9 2 3 1	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0	1 .4 3	1 .4 3	3 .9 0	3 .9 0	1 0. 6 6	2. 6 7	- 2 .4 4	MA

														0									
E-10	11	2	0	0	0	13	11	13	13	13	13	0.8462	1.0000	1.0000	1.0000	1.02	3.90	3.90	3.90	12.72	3.18	-2.96	MA
Puntos de Corte ®																0.83	2.38	3.90	3.90	11.01			

	Resultados						Frecuencias Acumuladas					Frecuencias Relativas				Imágenes por la inv de la curva normal							
Parámetros psicopedagógicos	C1	C2	C3	C4	C5	Total	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4	Suma	Prom	N-P	Categ
P-1	10	3	0	0	0	13	10	13	13	13	13	0.7692	1.0000	1.0000	1.0000	0.74	3.90	3.90	3.90	12.44	3.11	-2.96	MA
P-2	8	3	2	0	0	13	8	11	13	13	13	0.615	0.846	1.000	1.000	0.29	1.02	3.90	3.90	9.11	2.28	-2.1	MA

												4	2	0	0							2	
P-3	1 0	3	0	0	0	1 3	1 0	1 3	1 3	1 3	1 3	0. 7 6 9 2	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0	0 . 7 4	3 . 9 0	3 . 9 0	3 . 9 0	1 2. 4 4	3. 1 1	- 2 . 9 6	MA
P-4	7	5	1	0	0	1 3	7	1 2	1 3	1 3	1 3	0. 5 3 8 5	0. 9 2 3 1	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0	0 . 1 0	1 . 4 3	3 . 9 0	3 . 9 0	9. 3 3	2. 3 3	- 2 . 1 8	MA
P-5	7	5	1	0	0	1 3	7	1 2	1 3	1 3	1 3	0. 5 3 8 5	0. 9 2 3 1	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0	0 . 1 0	1 . 4 3	3 . 9 0	3 . 9 0	9. 3 3	2. 3 3	- 2 . 1 8	MA
P-6	1 0	3	0	0	0	1 3	1 0	1 3	1 3	1 3	1 3	0. 7 6 9 2	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0	0 . 7 4	3 . 9 0	3 . 9 0	3 . 9 0	1 2. 4 4	3. 1 1	- 2 . 9 6	MA
P-7	1 0	2	1	0	0	1 3	1 0	1 2	1 3	1 3	1 3	0. 7 6 9 2	0. 9 2 3 1	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0	0 . 7 4	1 . 4 3	3 . 9 0	3 . 9 0	9. 9 7	2. 4 9	- 2 . 3 4	MA
P-8	7	4	2	0	0	1 3	7	1 1	1 3	1 3	1 3	0. 5 3 8 5	0. 8 4 6 2	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0	0 . 1 0	1 . 0 2	3 . 9 0	3 . 9 0	8. 9 2	2. 2 3	- 2 . 0 8	MA
P-9	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0. 9	0. 9	1. 0	1.	1 . .	1 . .	3 . .	3 . .	1 0.	2. 6	- 2	M

	2					3	2	2	3	3	3	2 3 1	2 3 1	0 0 0	0 0 0 0	4 3	4 3	9 0	9 0	6 6	7	. 5 1	A
P-10	7	5	1	0	0	1 3	7	1 2	1 3	1 3	1 3	0. 5 3 8 5	0. 9 2 3 1	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0 0	0 .1 0	1 .4 3	3 .9 0	3 .9 0	9. 3 3	2. 3 3	- 2 .1 8	M A
P-11	7	4	1	1	0	1 3	7	1 1	1 2	1 3	1 3	0. 5 3 8 5	0. 8 4 6 2	0. 9 2 3 1	1. 0 0 0 0 0	0 .1 0	1 .0 2	1 .4 3	3 .9 0	3. 9 0	0. 9 8	- 0 .8 2	M A
P-12	9	3	1	0	0	1 3	9	1 2	1 3	1 3	1 3	0. 6 9 2 3	0. 9 2 3 1	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0 0	0 .5 0	1 .4 3	3 .9 0	3 .9 0	3. 9 0	0. 9 8	- 0 .8 2	M A
P-13	5	6	2	0	0	1 3	5	1 1	1 3	1 3	1 3	0. 3 8 4 6	0. 8 4 6 2	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0 0	0 .2 9	1 .0 2	3 .9 0	3 .9 0	3. 9 0	0. 9 8	- 0 .8 2	M A
Puntos de Corte ®																0 .4 6	1 .8 7	3 .7 1	3 .9 0	9. 9 4			

Sobre los parámetros de diseño de la guía:

	Resultados	Frecuencias Acumuladas	Frecuencias Relativas	Imágenes por la inv de la curva	
--	-------------------	-----------------------------------	----------------------------------	--	--

															normal								
Par ám etr os de dis eño	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	T o t a l	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 1	C 2	C 3	C 4	C 1	C 2	C 3	C 4	S u m a	P r o m	N - P	C a t e g
P-1	1 0	1	1	0	1	1 3	1 0	1 1	1 2	1 2	1 3	0. 7 6 9 2	0. 8 4 6 2	0. 9 2 3 1	0. 9 2 3 1	0 . 7 4	1 . 0 2	1 . 4 3	3 . 9 0	7. 0 9	1. 7 7	- 1 . 4 2	M A
P-2	1 1	0	2	0	0	1 3	1 1	1 1	1 3	1 3	1 3	0. 8 4 6 2	0. 8 4 6 2	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0	1 . 0 2	1 . 0 2	3 . 9 0	3 . 9 0	9. 8 4	2. 4 6	- 2 . 1 1	M A
P-3	1 0	2	1	0	0	1 3	1 0	1 2	1 3	1 3	1 3	0. 7 6 9 2	0. 9 2 3 1	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0	0 . 7 4	1 . 4 3	3 . 9 0	3 . 9 0	9. 9 7	2. 4 9	- 2 . 1 4	M A
P-4	5	7	0	1	0	1 3	5	1 2	1 2	1 3	1 3	0. 3 8 4 6	0. 9 2 3 1	0. 9 2 3 1	1. 0 0 0 0	1 . 2 0	1 . 4 3	1 . 4 3	3 . 9 0	7. 9 6	1. 9 9	- 1 . 6 4	M A
P-5	9	1	3	0	0	1 3	9	1 0	1 3	1 3	1 3	0. 6 9 2 3	0. 7 6 9 2	1. 0 0 0 0	1. 0 0 0 0	0 . 5 0	0 . 7 4	3 . 9 0	3 . 9 0	9. 0 4	2. 2 6	- 1 . 9 1	M A

Puntos de Corte ®	0	1	2	3	8. 7 8
	.	.	.	.	
	8	1	9	9	
	4	3	1	0	

Leyenda:

Ex = exigencia

E = elemento

P = parámetro

C1 = muy adecuada, **C2** = bastante adecuada, **C3** = adecuada, **C4** = poco adecuada, **C5** = no adecuada

Prom = promedio.

MA = muy adecuada.

Valoración: N- P es menor que el punto de corte de C1 en todos los casos, por tanto, se consideran la guía muy adecuada.

ANEXO 33. RECOMENDACIONES DE LOS EXPERTOS CONSULTADOS.

Con relación a las exigencias didácticas propuestas

EXIGENCIAS	RECOMENDACIONES DE LOS EXPERTOS
------------	---------------------------------

1	Tener en cuenta que la vinculación interdisciplinar puede también tributar a esto, también es importante la relación de los profesores noveles y los de mayor experiencia.
2	Para ello se deberá preparar a los profesores que no tienen formación pedagógica. Sería recomendable complementar el autodiagnóstico con un diagnóstico hecho por el profesor sobre cada alumno; es vital entrenar a los docentes no graduados de carreras de corte pedagógico en la comprensión de la zona de desarrollo próximo; esta exigencia es importantísima ya que tributa al desarrollo de la regulación y autorregulación de la personalidad del estudiante, aspecto de gran relevancia; no sólo es factible que el profesor conozca el resultado del autodiagnóstico sino que realice el debate con los estudiantes, en aras de incrementar su capacidad de análisis y desarrollar sus habilidades comunicativas; dar a los estudiantes los indicadores a partir de los cuales se van a autodiagnosticar.
3	Considerar la necesidad de estructurar alguna proyección de trabajo conjunto con los Joven Club de Computación de la comunidad con el fin de propiciar el espacio de interacción de estudiantes y profesores con las TIC; la estrategia es muy buena pero sería prudente incluir una dirigida a la orientación a los profesores ya que no todos tienen formación pedagógica. Los expertos expresaron como una opinión generalizada que las videoconferencias no tienen la calidad requerida. Se planteó que no están las condiciones tecnológicas necesarias para cumplir al máximo con esta exigencia y que debe existir mayor relación entre la guía, la videoconferencia y los libros.
4	Sugieren la digitalización de las guías de estudio y la creación de un sistema de comunicación con los estudiantes para aprovecharlas al máximo.

5	Muy importante es esta exigencia pues con ello se contribuye a la formación de valores de colectivismo entre otros; el intercambio con estudiantes de otras sedes sería provechoso para el caso de grupos de estudiantes pequeños; a esta exigencia puede contribuir el desarrollo de foros de discusión de temas, seminarios y otras actividades participativas; indudablemente, la relación entre las personas es vital para que se produzca el aprendizaje, a pesar de que el modelo pedagógico se basa fundamentalmente en el estudio independiente.
6	Enseñar a los profesores, sobre todo, a los que en su formación no se lo han enseñado; aquí juega un importante papel el tutor del estudiante quien debe ayudarlo a planificar su tiempo de trabajo y estudio y en otros aspectos de su vida personal; es una forma apropiada de incentivar el interés de los estudiantes; tal vez debe ser en función de las diferencias individuales; es muy importante lograr esta exigencia por las características que tienen los estudiantes (trabajadores en su mayoría).
7	Se entiende el importantísimo papel que juegan la videoconferencia y la guía pero hay que valorar la posibilidad de su rediseño pues no cumplen con su función muchas de ellas; valorar la inclusión de actividades de extensión universitaria; la motivación se puede incentivar no sólo con las videoconferencias y la guía sino con visitas a lugares relacionados con la profesión, análisis de documentos, juegos de roles u otros; las videoconferencias deben vincular sus contenidos con elementos concretos del área de la actuación de los futuros profesionales y eliminar la densidad expositiva que impide la motivación de los estudiantes hacia esos contenidos en relación con su carrera; esta exigencia tiene gran valor, sin embargo, no se cumple con ella pues las videoconferencias y guías de estudio no son lo suficientemente adecuadas ya sea por su extensión como por su confección; las guías de estudio deben perfeccionarse, sobre todo pudieran incluir orientaciones para la autopreparación.

8	Emplear actividades de extensión universitaria donde el estudiante se incorpore y vincule con las exigencias de su profesión en la comunidad; es importante que el profesor haga un uso frecuente de ejemplos de la práctica profesional relacionados con el tema que se imparte, transmitir el amor hacia la profesión y los principios éticos propios de la misma; preparación para la profesión actual y la futura; muy importante; a pesar de que el modelo no contempla la práctica (lo que se considera una deficiencia) el profesor orienta y planifica actividades relacionadas con su desempeño profesional que lo van motivando; se recomienda la inclusión de clases prácticas en el modelo.
---	--

Con relación a la guía de estudio:

ASPECTOS	RECOMENDACIONES DE LOS EXPERTOS
----------	---------------------------------

Elementos de la guía	- Se opina que en general todos favorecen la orientación correcta del estudiante. - Se considera relevante la promoción de estrategias de aprendizaje por la incidencia directa en la solución del problema que se aborda en la investigación. - Mejorar la extensión de la sección Generalidades y de las presentaciones de cada uno de los temas. - El autodiagnóstico es extenso pero cumple su objetivo. - El glosario está muy bien y sobre todo aparecen todos los términos. Pudiera enriquecerse. Se considera algo novedoso que puede ser aplicado en otros contextos educativos. - Aumentar con posterioridad a su primer empleo, la cantidad de ejercicios retadores.
Parámetros de diseño	- Merece destacar que ha sido concebida según las condiciones materiales reales de las SUM. - No existen dificultades para acceder a cada una de las partes del material. - El diseño logra armonía entre todos los elementos. - Los parámetros se ajustan a este tipo de material, no obstante, los tonos de los colores pudieran ser más claros. - Revisar algunos errores de redacción.

Parámetros psicopedagógicos	- La propuesta da respuesta a una de las dificultades de estos cursos: la necesidad de desarrollar la independencia cognoscitiva de los estudiantes y el desarrollo de las estrategias de aprendizaje. - La guía motiva al estudio independiente y autocontrol de la actividad. - La variedad de materiales que ofrece, favorece la preparación de los estudiantes. - Se destaca también el vínculo logrado entre lo instructivo y educativo. Esto está muy bien tratado.
------------------------------------	--

1- **Título**, breve en función de la acción que debe hacer el estudiante, que lo *motive* desde su lectura y que lo *oriente* a la solución de la tarea.

2- **Párrafo introductorio**, motivador, con la definición parafraseada de la estrategia, tratando de tú al estudiante y llevándolo a que *piense que la estrategia que se le propone es “suya”*, que piense mientras la lee en su propio proceso de pensamiento.

3- **Las acciones concretas en viñetas**, personalizadas, a manera de preguntas o con el apoyo de estas, con lenguaje sugerente, como si el estudiante estuviera reflexionando consigo mismo.

4- **Cierre sugerente**, sobre importancia cognitiva o práctica de la estrategia, para qué le sirve al estudiante, pero como si el estuviera dialogando consigo mismo, poniendo en función su *metacognición*, motivación a lo que le sirve a los otros lo que aprende y a la sociedad (*reforzar el compromiso social*).

