

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
“RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”

Título: Estrategia didáctica para contribuir al aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”

Tesis en opción al título académico de Máster en Educación

Autor: Lic. Pabliexy Miranda Medina

Tutor: Dr. C. Arturo Pulido Díaz

Pinar del Río
2012

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es fruto de la ayuda incondicional de muchísimas personas. De manera muy especial quisiera agradecer:

- A mi familia, sobre todo, a Mimi, por ser la persona que más sufre mis fracasos y disfruta mis logros. Esta tesis es más para ella que para mí. A Papá, por alentarme constantemente.
- A Marislay, quien tiene la capacidad de siempre estar donde existo y en los espacios que pretendo.
- Al Dr. C. Arturo Pulido Díaz, la persona que asumió sin titubeos tutorar a un desconocido con un tema “atrevido” y quien me demostró con cada asesoría que no erré al proponérselo.
- A Ernesto Álvarez Legrá, el amigo que aportó la idea que constituye la génesis de esta investigación, hacedor de sustanciosos debates científicos y dueño de mil ideas más.
- Al Dr. C. Luis Alfredo González Collera, experto en psicología y en tender la mano. Profesional admirable que estuvo dispuesto a ayudarme desde que yo ni siquiera sabía qué investigar.
- Al MSc. Pedro Pablo Rodríguez Cruz, indiscutible doctor en ciencias, aunque formalmente no tenga el grado científico: por sus constantes apoyo y confianza en mí.
- A los amigos José Manuel y Noelia, por abrirme las puertas de sus Joven Club de Computación y Electrónica, por su incondicionalidad.
- A Orlando, el amigo y hermano más tangible.
- A los Monte, los amigos de apoyo constante e inagotable.
- Al MSc. Álvaro Villalba Pérez, quien me ha orientado y ayudado desde el pregrado.
- A quienes me apoyaron como asesores estadísticos: al Dr. C. Carlos Luis Fernández Peña y al amigo Luis Enrique Cardoso Rojas.
- A mis compañeros de grupo de la Maestría, por los intercambios y la ayuda, particularmente a: Yovany, Paula, Osmel e Isbel.
- A los especialistas: Beatriz Páez Rodríguez, Dania Regueira Martínez, Ivón de la C. Bonilla Vichot, Nieves Hernández Padrón, Maelín Wong Joo, Yarisa Martín Prieto, Modesta Moreno Iglesias, Marianela Antela Arrastía, Rodolfo Acosta Padrón y Sergio Luis Alea García; por su disposición para colaborar, especialmente, con el proceso de valoración teórica.
- A todas las personas que desearon el éxito de este modesto trabajo.

RESUMEN

La presente investigación parte de la necesidad de contribuir al aprendizaje de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”. En correspondencia con ello, el autor se propuso elaborar una estrategia didáctica que contribuya al aprendizaje reflexivo de la asignatura, concibiendo tal propuesta desde una posición materialista-dialéctica que incluyó asumir la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde los postulados del enfoque histórico-cultural y la aplicación de una metodología sustentada en el paradigma dialéctico en la que se integran métodos de los niveles teórico, empírico y estadístico. La estrategia didáctica para contribuir al aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria, como resultado científico de la investigación, fue sometida a la valoración teórica de doce especialistas que acreditaron su factibilidad para la consecución de los fines propuestos.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: APRENDIZAJE REFLEXIVO DE LA PSICOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS PRIMARIOS	7
1.1. Antecedentes del proceso de aprendizaje de la psicología en la formación de maestros primarios	7
1.2. Tendencias internacionales actuales en el aprendizaje de la psicología en la formación de maestros primarios	11
1.3. El aprendizaje escolar en la Educación Superior y en la Licenciatura en Educación Primaria	14
1.3.1. Aprendizaje desarrollador y reflexivo	16
1.3.1.1. Aprendizaje desarrollador	16
1.3.1.2. El aprendizaje reflexivo	17
1.4. Conclusiones parciales del capítulo	24
CAPÍTULO 2: DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO DE LA ASIGNATURA PSICOLOGÍA I EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS “RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”	25
2.1. Procedimientos utilizados	25
2.1.1. Principales variables	25
2.1.2. Población	26
2.1.3. Métodos e instrumentos aplicados	26
2.2. Resultados por instrumentos	26
2.2.1. Análisis documental	27
2.2.2. Entrevista a los profesores del colectivo de la asignatura Psicología I	28
2.2.3. Observaciones a clases de la asignatura Psicología I	30
2.2.4. Prueba pedagógica	33
2.3. Caracterización del estado actual del aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I	34
2.4. Conclusiones parciales del capítulo	36
CAPÍTULO 3: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA CONTRIBUIR AL APRENDIZAJE REFLEXIVO DE LA ASIGNATURA PSICOLOGÍA I EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS “RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”	37
3.1. Reflexiones acerca de la estrategia didáctica como producto científico-pedagógico ..	37
3.2. Estructuración de los componentes de la estrategia didáctica	38
3.2.1. Introducción-fundamentación	38
3.2.2. Diagnóstico	44
3.2.3. Planteamiento del objetivo general	45
3.2.4. Planeación-instrumentación	46
3.2.5. Evaluación	58
3.3. Valoración teórica de la estrategia didáctica	60
3.4. Conclusiones parciales del capítulo	62
CONCLUSIONES	63
RECOMENDACIONES	64
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

En medio de los innumerables retos y limitaciones que impone el contexto internacional actual, se construye y perfecciona en Cuba una sociedad socialista que demanda crecientemente la formación del hombre nuevo, capaz de garantizar la continuidad histórica de la Revolución. Tal propósito se ha convertido en una verdadera lucha ideológica de alcance general sobre la cual el Comandante en Jefe expresó: “Batalla de Ideas no significa solo principios, teorías, conocimientos, cultura, argumentos, réplicas y contrarréplicas, destruir mentiras y sembrar verdades, significa hechos y realizaciones concretas” (Castro, 2002).

El Partido y el Estado han conferido a la educación el papel rector de este proceso quien, fundamentada “...en los avances de la ciencia y la técnica, el ideario marxista-leninista y martiano, la tradición pedagógica progresista cubana y la universal” (Constitución de la República de Cuba; 2002: 4), se apoya en la investigación científica para asegurar la formación integral de la personalidad de las nuevas generaciones. Mas este revolucionario proyecto no es fácil de alcanzar “(...) Se trata de un proceso complicado que no puede reducirse al simple aprendizaje de las normas generales de vida social y comportamiento, y mucho menos a la copia superficial de la experiencia ajena” (Golovkó, 1981: 89).

Ello requiere, por tanto, no solo de la implicación dialéctica de todos los factores educativos de la sociedad, sino del máximo aprovechamiento de las potencialidades de la escuela como elemento rector de este sistema, como agente socioindividualizador por excelencia, donde el educador organiza y dirige formalmente el proceso de enseñanza.

Por tales razones, resulta imprescindible en este proceso asegurar la calidad del aprendizaje desde las edades preescolar y escolar. “El individuo es tanto más socializado cuanto más completa es la asimilación y objetivación de los contenidos sociales: su personalidad es más rica y desarrollada (...)” (Blanco, 2001: 38), pero ello es absolutamente imposible sin obrar de igual manera en la formación de maestros. Es una realidad inobjetable que ningún maestro puede enseñar los conocimientos, hábitos, habilidades y valores que no posee; por lo que la formación de pregrado es un eslabón básico en este sistema.

Congruentemente con dicha realidad, la carrera de Educación Primaria ha sido objeto de varias transformaciones curriculares en su decurso a fin de sincronizarla con las cambiantes condiciones histórico-sociales del país y de elevar la calidad de los egresados.

La carrera ha transitado por varios diseños curriculares hasta el plan de estudio D, vigente en la actualidad, como resultado de su perfeccionamiento y progreso constantes.

Al respecto, Addine y García (2003: 4) aseguran que “(...) el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la formación de maestros en Cuba deviene un proceso de profesionalización cualitativamente superior, al contemplar la investigación del quehacer diario y el análisis de la práctica, desde los primeros años como pivote del perfeccionamiento continuo de su labor, al sentirse involucrados en relaciones con sus compañeros para el intercambio comunicativo, donde se promueva la discusión conjunta, se favorezca el intercambio de roles y se delimite la división del trabajo entre todos los participantes”.

Desde el primero de los años de la carrera, los fines a alcanzar responden a las exigencias de la enseñanza desarrolladora y, a tono con ello, se inserta en el mismo la disciplina Formación Pedagógica General dirigida desde su concepción y ejecución “a potenciar la preparación psicopedagógica y didáctico-metodológica de los profesionales que se forman como maestros, para que puedan cumplir con eficiencia las funciones de su esfera de actuación, las que acordes con su condición de educador, le corresponden desarrollar en concordancia con las transformaciones, las exigencias, el fin y los objetivos del modelo existente para este nivel” (MINED, 2010: 2).

La Disciplina se inicia en el primer año con las asignaturas: Fundamentos filosóficos, sociológicos y pedagógicos de la educación, Bases del desarrollo físico del escolar e higiene del proceso pedagógico, Didáctica y Psicología. Estas materias constituyen la primera introducción en las ciencias pedagógicas, pero al mismo tiempo son de compleja comprensión para la mayoría de los estudiantes por ser parcial o totalmente nuevas en su haber y requerir, además, de elevados niveles de abstracción y generalización como sucede, sobre todo, con los contenidos psicológicos, generalmente aprehendidos reproductivamente.

El aprendizaje de la psicología en esta carrera es vital. Un estudio de los problemas profesionales identificados en el modelo del profesional, pone de manifiesto la estrechez existente entre la solución de los mismos y los aportes de la asignatura:

- “El diagnóstico y caracterización del escolar, el grupo, el entorno familiar y comunitario para la dirección grupal e individual del proceso educativo en general, y del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, con un enfoque desarrollador y la necesidad del

desarrollo de las potencialidades individuales de los escolares desde la atención a la diversidad, la equidad y la justicia social.

- “La utilización de los diferentes recursos del lenguaje para la comunicación efectiva.
- “La formación de valores, actitudes y normas de comportamiento en correspondencia con el contexto socio-histórico y los ideales revolucionarios de la sociedad.
- “La utilización de los diversos recursos tecnológicos para el desarrollo del proceso educativo.
- “La utilización de las investigaciones para la proyección de soluciones de la práctica educativa como vía para el autoperfeccionamiento profesional” (MINED, 2010: 5).

Con tal propósito, el programa de la asignatura Psicología I orienta que el profesor ha de “(...) introducir los aspectos teóricos en un sentido inductivo, partiendo de lo vivencial-experiencial y estimular la autorreflexión” (UCP “RMM” 2010: 7).

No obstante, al diagnosticar mediante un estudio exploratorio inicial la realidad de los 42 estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria después de recibida la asignatura Psicología I en el año escolar 2010/2011, se apreció que prevalece una notable tendencia al aprendizaje reproductivo, las acciones de aprendizaje tienen un amplio sustento en la repetición y memorización de los contenidos como recursos casi exclusivos de asimilación, insuficiente flexibilidad procesal y escasez instrumental que hacen poco reflexivo y activo el proceso de aprehensión de la asignatura.

Las fuentes causales detectadas empíricamente a través de entrevistas a profesores de la asignatura y del análisis documental de la preparación de la asignatura son las siguientes:

- Insuficiencias en la formación y desarrollo de habilidades y hábitos en los estudiantes, asociadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje de niveles de estudio anteriores.
- En la concepción didáctica de la clase no predomina el vínculo problematizado de los contenidos de la asignatura con la práctica social y pedagógica que motive y exija la actividad reflexiva de los estudiantes.
- Las tareas de aprendizaje no facilitan suficientemente la reflexión acerca de los contenidos psicológicos.
- La evaluación no logra estimular la extrapolación de ideas, la creatividad y la aplicación práctica y consciente de los conocimientos.

Tal estado de la realidad condujo a que el autor identifique como **problema científico** de la presente investigación: ¿cómo contribuir al aprendizaje de la asignatura Psicología I en

los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”?

La tesis tiene como **objeto de investigación** el proceso de aprendizaje de la psicología en la Licenciatura en Educación Primaria y, como **objetivo**, elaborar una estrategia didáctica que contribuya al aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”.

Como **campo de acción** se establece el aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”.

La **idea a defender** es la siguiente: la implementación de una estrategia didáctica contribuirá al aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”.

Consecuentemente con el planteamiento hipotético anterior y a manera de objetivos parciales de la investigación, se proponen como **tareas científicas**:

1. Identificación de los principales referentes teóricos del aprendizaje de la psicología en la formación de maestros primarios.
2. Caracterización de las tendencias internacionales actuales del aprendizaje de la psicología en la formación de maestros primarios.
3. Sistematización de las teorías fundamentales que sustentan el aprendizaje escolar en la Educación Superior y particularmente en la Licenciatura en Educación Primaria.
4. Diagnóstico del estado actual del aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”.
5. Elaboración de la estrategia didáctica que contribuya al aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”.
6. Valoración teórica de la estrategia didáctica elaborada, a partir del criterio de especialistas.

A fin de garantizar el cumplimiento del propósito general de la investigación sobre bases científicas, se asumen la concepción fundamentada por Chávez (1996) del paradigma

dialéctico, y el método materialista-dialéctico como base metodológica. En correspondencia con ello, se emplea un sistema de métodos que incluye los niveles empírico, teórico y estadístico.

Para la interpretación conceptual de la información se aplicaron como **métodos teóricos**:

- El **análisis histórico-lógico** como vía para el estudio de los principales referentes teóricos y de las tendencias internacionales actuales del aprendizaje de la psicología en la formación de maestros primarios.
- La **sistematización** para identificar las regularidades existentes entre las distintas concepciones del proceso de aprendizaje escolar y establecer sus nexos con el aprendizaje reflexivo de la psicología.
- El **enfoque de sistema** permitió el estudio de los antecedentes y tendencias del objeto y el campo de acción atendiendo a la interdependencia existente entre ambos, constituyó, además, la orientación para el diseño de la estrategia didáctica.
- La **modelación** como forma de representación ideal que posibilitó la elaboración de la propuesta para el aprendizaje reflexivo de la asignatura.
- El **análisis** y la **síntesis**, la **inducción** y la **deducción** fueron imprescindibles para la comprensión y explicación de los fenómenos vinculados con el aprendizaje de la asignatura, así como para establecer generalizaciones.
- El **hipotético-deductivo** facilitó la corroboración de la idea a defender en la investigación.

Los datos procesados teóricamente fueron obtenidos a partir de los siguientes **métodos empíricos**:

- El **análisis documental**, que aportó la información necesaria sobre el tratamiento curricular y docente de la asignatura.
- La **observación** de actividades docentes para percibir en la práctica las regularidades del aprendizaje de la Psicología I.
- La **prueba pedagógica** aplicada a los estudiantes luego de recibida la asignatura para determinar el estado del aprendizaje reflexivo de la asignatura.
- La **entrevista** a profesores de la asignatura para conocer las peculiaridades de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura.
- La **consulta a especialistas** a fin de valorar la estrategia didáctica propuesta.

La información obtenida empíricamente fue procesada y analizada por mediación del **método estadístico**, el cual permitió una adecuada explicación de la realidad a transformar y la valoración teórica de la estrategia didáctica propuesta.

La **población**, seleccionada en su integridad por el investigador para el estudio diagnóstico, está integrada por los profesores del colectivo de la asignatura Psicología I y por los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”. En los estudios pertinentes, se ofrece la correspondiente cuantificación.

Como **variable dependiente** se identifica el **aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”**.

Por su parte, la **variable independiente** es la **estrategia didáctica que contribuya al aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”**.

La **actualidad** del tema radica en que la tesis aborda el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura en Educación Primaria, en correspondencia con las nuevas exigencias sociales. Al mismo tiempo, resulta una **novedad científica** la dirección, desde una perspectiva reflexiva, del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Psicología I en la carrera.

El **aporte práctico** de la investigación radica en la estrategia didáctica elaborada para contribuir al aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”.

CAPÍTULO 1: APRENDIZAJE REFLEXIVO DE LA PSICOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS PRIMARIOS

En el presente capítulo se exponen los referentes teóricos que sustentan la investigación a fin de contribuir al aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los futuros profesionales de la Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP) “Rafael María de Mendive”.

1.1. Antecedentes del proceso de aprendizaje de la psicología en la formación de maestros primarios

El proceso de aprendizaje de la psicología en la formación de maestros primarios es histórica y culturalmente condicionado. Esto implica una gran diversidad de concepciones al respecto no solo en el mundo, sino en la propia Cuba cuyo análisis resulta de gran valor investigativo.

Tanto la formación de maestros primarios como la psicología tienen sus primeros antecedentes en la Antigüedad, sin embargo, el vínculo intencional entre ambas solo se evidencia en la Época Moderna precisamente porque la ciencia psicológica surge como tal en la segunda mitad del siglo XIX. Incluso en esos años, según autores como Chávez (1996), Sosa y Penabad (1997), existía una ausencia casi total de materias de corte pedagógico por el incipiente desarrollo de las ciencias de la educación en esa época.

Fue en la Europa del siglo XX donde la psicología comenzó a incorporarse en los planes de estudio de las escuelas de nivel medio y superior para la formación de maestros. El tratamiento de esta asignatura variaba en dependencia del país y de las tendencias o corrientes pedagógicas y psicológicas de las que fuesen partidarios los centros de estudio. Mientras que en España predominaba el enciclopedismo y verbalismo típicos del Escolasticismo, en Inglaterra y Francia, por ejemplo, y sobre todo en el marco y después de la Primera Guerra Mundial, este proceso estuvo marcado por la influencia del paradigma conocido como la Escuela Nueva.

En estos países en los que se intentaba eliminar el tradicionalismo, los estudios de la psicología se centraban más en el conocimiento de las aptitudes individuales de los niños para el aprendizaje y en el comportamiento del maestro para lograr una relación de camaradería con los estudiantes, con especial énfasis en la psicología del desarrollo infantil.

Una de las naciones más influyentes en Cuba y en el mundo en esta época fue Estados Unidos. Aunque a partir de 1920 el conductismo de Watson fue el paradigma de la

psicología académica norteamericana, en la formación de maestros primarios predominaba, desde antes, el instrumentalismo de John Dewey y el pragmatismo de William James haciendo la enseñanza de la psicología pedagógica (como la llamaban entonces) intelectualista y fenomenológica. En la década del 30 el propio Dewey introduce la enseñanza reflexiva y Donald Shon la difunde y enriquece teóricamente en los 80 (sobre ella se profundiza en el tercer epígrafe del presente capítulo).

Con el desarrollo de la pedagogía soviética y después de la Segunda Guerra Mundial, se produce una transformación radical en la enseñanza de la psicología. Los aportes de Lenin, Vigotsky, Leontiev, Makarenko y otros investigadores sobre la base del marxismo introdujeron no solo nuevos conocimientos de la psicología evolutiva, del aprendizaje y del comportamiento del maestro, sino que permitieron desarrollar y aplicar nuevos métodos. La más interesante de las prácticas empleadas en la URSS, a los efectos de la presente investigación, fue la enseñanza problémica (referida también en el tercer epígrafe de este capítulo) en la cual, de acuerdo con Majmutov (1983), el aprendizaje de la psicología se producía mediante la solución de situaciones problémicas que estimulaban la actividad intelectual de los estudiantes.

En lo que respecta a Cuba la formación de maestros primarios ha transitado por tres etapas o períodos fundamentales: colonial, seudorrepblicano y revolucionario. Bajo el influjo español se creó en 1857 la Escuela Normal cuyo “(...) plan de estudio ofrecía determinados conocimientos, pero carecía de disciplinas pedagógicas por lo limitado entonces de los estudios de la ciencia educativa” (Chávez; 1996: 13).

Fue durante la seudorrepública que comenzó a incorporarse curricularmente la psicología en la formación de los maestros, marcada por la influencia filosófico-pedagógica norteamericana. El primer antecedente surge como resultado de la reforma universitaria conocida como Plan Varona al crearse la Escuela de Pedagogía en 1900 que incluía, según enuncia Buenavilla (1995: 35), estudios de Psicología General, en el primer año, y de Psicología Pedagógica en el segundo a tono con tendencias ajenas a la nacionalidad cubana, sobre ello García (1980: 64) plantea que “(...) las concepciones educativas que se enseñaban en nuestras Escuelas Normales para Maestros y en las Escuelas de Pedagogía de las Universidades eran las que predominaban en los Estados Unidos (...)”.

Queda claro que en este período la enseñanza de la psicología en la formación de maestros no estimulaba el desarrollo integral de los estudiantes ni concebía sus potencialidades y necesidades. Se padecía de un dogmatismo en el que “(...)

predominaba el memorismo mecánico más agudo” (García, op. cit.: 111). Refiriéndose a esa realidad Castro (1974: 18) expresó: “(...) ni siquiera había escuelas para enseñar a pensar (...)”.

Con el triunfo de la Revolución se eliminaron las Escuelas Normales y surgen en 1962 las Escuelas para Maestros Primarios como planes masivos de formación Minas-Topes-Tarará y las Brigadas de maestros vanguardias “Frank País”. Las circunstancias históricas de esta etapa requerían de planes emergentes en los que la enseñanza no se establecía de manera regular por cuanto lo urgente era suplir las necesidades extremas de maestros en las aulas.

El Plan Titulación fue el diseñado para la más alta preparación del personal docente a través de los institutos superiores pedagógicos fundados desde 1964, a partir de entonces la enseñanza de la psicología en la formación de maestros primarios se perfecciona. La carrera ha transitado por varios diseños curriculares en los que siempre se incluye esta asignatura, independientemente de la modalidad de estudio. Un análisis de los planes de estudio A, B, C, D y de sus respectivas variantes (anexo 1) permitió conocer también que los contenidos, horas y ubicación concebidos para la asignatura han ido sufriendo modificaciones en correspondencia con los modelos del profesional exigidos.

Se ha impartido la psicología (indistintamente) desde primero a quinto año como: Taller de Caracterización Psicológica o Diagnóstico y Diversidad (dirigidas al proceso de diagnóstico del escolar), Psicología del Escolar (sobre las particularidades psicológicas de la edad), Comunicación (específicamente los procesos comunicativos de carácter educativo), Trabajo con el Grupo Escolar o El Escolar y su Grupo (psicología social en el contexto escolar), Educación de la Personalidad (referida a la teoría de la formación y desarrollo de la personalidad), Psicología del Aprendizaje (sobre las teorías psicológicas del aprendizaje y su desarrollo).

Durante mucho tiempo la tendencia fue hacia el academicismo, la psicología se enseñaba como si se formasen psicólogos y con tendencia a la reproducción. Sin embargo, hubo iniciativas importantes como la de incorporar en el plan B la investigación psicopedagógica como medio fundamental para solucionar los problemas, la de profesionalizar aún más los contenidos de la asignatura e incluirla como parte de la disciplina Formación Pedagógica a partir del curso 1992/1993 con el plan C.

Con las transformaciones actuales de la Educación Superior, se dirige la formación del maestro para que sea capaz de lograr “la dirección del proceso educativo mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador” (MINED; 2010: 5).

A partir del plan D, la asignatura se imparte como Psicología I (51 horas), en el segundo semestre del primer año, y como Psicología II (54 horas), en el primer semestre del año siguiente. En su integridad incluye contenidos “de Psicología General, Psicología de la Personalidad, Psicología Cognitiva, Psicología del Desarrollo, Psicología del Aprendizaje, Psicología Educativa y Psicología Social” (UCP “RMM”; 2010: 2).

Desde esta nueva concepción de la asignatura se pretende en la UCP “Rafael María de Mendive” contribuir al desarrollo en los estudiantes de habilidades como: caracterizar, explicar, diagnosticar, modelar, fundamentar y valorar; de ahí que se definan como sus objetivos generales (UCP “RMM”; op. cit.: 2):

1. Caracterizar la personalidad de el/la alumno/a y su grupo escolar desde la perspectiva del rol profesional del maestro.
2. Fundamentar un sistema de acciones para la educación de la salud y la sexualidad, que, como alternativa pedagógica, parta de los problemas concretos en los contextos de actuación profesional.
3. Valorar actitudes favorables hacia la comunicación y las relaciones humanas que contribuyan al desarrollo de un desempeño profesional más eficiente en los diferentes contextos de actuación del maestro.
4. Modelar estrategias de orientación educativa centradas en la atención a la diversidad en un grupo de alumnos.

Como se observa, los objetivos son exigentes y requieren, por tanto, que el profesor propicie a los estudiantes aprendizajes desarrolladores a partir de las formas de organización de la docencia que se establecen para impartir la asignatura: conferencia, seminario, clase práctica y el taller.

La peculiaridad en esta concepción es que la asignatura es la misma para todas las carreras y tiene la misma ubicación en los respectivos planes de estudio. En ello radican ventajas desde el punto de vista organizativo para el trabajo metodológico de la Disciplina, pero al mismo tiempo esto puede atentar contra el enfoque sistémico del diseño curricular al perderse la profesionalización en el eslabón del programa y dejarla exclusivamente en manos del colectivo docente. Para intentar la atenuación de esto se define como invariante

de la asignatura: “La estructura y funcionamiento de la personalidad y el grupo escolar desde una concepción dialéctico-materialista” (UCP “RMM”; op. cit.: 2).

Impartida bajo estas circunstancias desde el curso escolar 2010/2011 y, además, en las condiciones de tránsito hacia la Educación Superior después de 10 años de formaciones emergentes en el contexto de la universalización, el desarrollo de la asignatura representa dificultades en el orden didáctico para alcanzar los objetivos que se propone.

En general, el aprendizaje de la psicología en la formación de maestros primarios tanto en el mundo como en Cuba ha estado signado por las condiciones histórico-sociales concretas. Como resultante se aprecia una tendencia hacia formas más dinámicas y activas de aprendizaje que buscan el desarrollo de los estudiantes. En el ámbito internacional estas han evolucionado hasta llegar a la concepción desarrolladora del aprendizaje, aunque en el estudio realizado por el autor no se identificaron posiciones en las que se asuma directamente la perspectiva reflexiva del aprendizaje de la psicología.

1.2. Tendencias internacionales actuales en el aprendizaje de la psicología en la formación de maestros primarios

El estudio de las tendencias internacionales actuales en el aprendizaje de la psicología en la formación de maestros primarios a partir de las prácticas en países americanos y europeos, permite identificar el entramado de consideraciones existente en la enseñanza de esta materia a partir, precisamente, de la diversidad de las concepciones pedagógicas predominantes, “cada país ha ido diseñando y ha constituido su propia estructura, dependiendo de las disposiciones que, en política de formación docente, hayan adoptado. Inclusive, en algunos países, la atención a la formación docente se hace a partir de dos modalidades: mediante cursos regulares y por medio de cursos de profesionalización que atendían y atienden a maestros empíricos” (Saravia y Flores, 2008: 15).

En la mayoría de los países latinoamericanos, las escuelas normales o facultades de educación tienen autonomía universitaria. Esto provoca que los programas de estudio, a pesar de ser diseñados y elaborados estatalmente, no sean asumidos íntegramente. La diferencia se acrecienta entre los centros públicos y los privados. En sentido general, se aprecia una fuerte influencia de la denominada “pedagogía de la liberación” en algunas regiones latinoamericanas, haciendo que la didáctica de la psicología esté condicionada por los presupuestos teóricos de esta tendencia.

Una visión muy influyente se relaciona con el llamado aprendizaje autorregulado y autocontrolado (México y Argentina) que se da a través de programas de enseñanza

instalados en computadoras para auxiliar la formación del maestro. Estos modelos se basan en la concepción constructivista de que el aprender deviene de un proceso de construcción, interpretación y modificación estrictamente personal que ve al aprendizaje como aquel “(...) que ocurre fundamentalmente bajo la influencia de las ideas, sentimientos, estrategias y conductas generadas por el propio estudiante, y que están orientados a la consecución de objetivos” (Schunk y Zimmerman, 1998: 36).

Por otra parte, cobra fuerza también el “razonamiento cuantitativo”, tendencia defendida por escuelas normales de la cual pueden distinguirse dos aspectos:

1. “La toma de decisiones a partir de información cuantitativa acerca de un experimento u observación.
2. “A partir de la formulación de un modelo, con frecuencia de carácter formal, derivamos posibles implicaciones cuantitativas del mismo y las evaluamos” (Vargas-Mendoza, 2009: 5).

En algunos centros autónomos de la Educación Superior centroamericana, al describir el proceso de enseñanza de la psicología, hacen énfasis en el papel del profesor, colocándolo en una posición protagónica respecto a los estudiantes y sobrecondicionando su rol con la interacción entre las habilidades de los estudiantes, las del docente y el material educativo; al respecto Jiménez e Irigoyen (s/a: 57) plantean que “(...) para que el discurso del docente sea discurso didáctico y, por tanto, probabilice el desarrollo de individuos competentes, se consideran tres elementos fundamentales: la competencia lingüística del aprendiz, el rol del agente enseñante, y los elementos taxonómicos, de operación y paramétricos que definen la disciplina”.

En la literatura consultada se aprecia la existencia en países de América Central (especialmente en Guatemala, Nicaragua y México) de una considerable inclinación hacia estilos de enseñanza de la psicología permeados por teorías conductistas y neoconductistas del aprendizaje. Básicamente las teorías, modelos, procedimientos y otros objetos del conocimiento son expuestos como conceptos por el profesor, asociándolos de forma descriptiva a un hecho psicológico de manera tal que los estudiantes, gradualmente, identifiquen y clasifiquen las relaciones mostradas como la realidad a estudiar, es decir, la enseñanza de la psicología se sostiene sobre modelos de condicionamiento operante.

Por otra parte, aún en algunas regiones del oriente europeo (República Checa, Eslovaquia) y en Rusia se emplea la concepción problematizadora de la enseñanza

general y de la psicología, particularmente, apoyándose en el uso del método problémico, pero desde una perspectiva diferente a la asumida por la pedagogía socialista soviética que enfrentaba la didáctica tradicional por no garantizar “(...) un desarrollo eficaz de las capacidades intelectuales de los alumnos, precisamente porque se basa en las regularidades del pensamiento reproductivo” (Majmutov, 1983: 6); en estos países la categoría “problema” es frecuentemente manejada con una óptica constructivista e incluso behaviorista.

Un nuevo modelo defendido también en Europa es el de aprendizaje mixto, con el que se pretende desarrollar el proceso de asimilación de la psicología educativa mediante la formación en los estudiantes de distintos estilos de aprendizaje cuya utilización deberá corresponderse con las condiciones concretas, los fines y medios para aprender.

En España se aprecia una tendencia de este modelo en la que “el elemento clave deja de ser el eje material-tutor para ser el eje entorno-sujeto. El sujeto es un ser diferenciado a nivel cognitivo, metacognitivo (la reflexión sobre su propio aprendizaje) y no cognitivo (aspectos emocionales), es decir que posee características, potencialidades y necesidades diferentes en los tres ámbitos. Es el entorno el que se debe adaptar al sujeto, respondiendo a sus necesidades de formación (diferenciales) mediante recursos y soluciones diferentes. Nótese que eso no quiere decir en absoluto que se trate de procesos individuales: el proceso de formación (como la vida) se produce en el seno de un grupo pero atendiendo a la diversidad” (Bartolomé 2008: 35).

Apréciase que toma en cuenta la individualidad personológica y la interacción grupal, pero en subordinación respecto a lo cognitivo, que se hiperboliza en el proceso; además, aunque se pronuncia esta concepción por el aprendizaje en condiciones grupales, se hace tanto énfasis en la individualización al punto de “adaptar el entorno al sujeto” que resulta difícil su aplicación práctica en el sociogrupo.

Actualmente, la enseñanza reflexiva ejerce una fuerte influencia, sobre todo en América Latina y EE.UU. Esta, desde sus propios inicios, estuvo diseñada para la formación de profesores y continúa aplicándose en este sentido. Para propiciar el aprendizaje de la psicología con frecuencia (como en el caso de algunos centros en Chile) se utilizan los experimentos docentes y materiales audiovisuales con el propósito de inducir la polémica grupal a manera de reflexión de grupo. Por su parte, González (2008: 2) describe en Colombia toda una didáctica reflexiva dirigida a la formación por competencias “que ha venido instalándose en el ámbito de la formación profesional” de ese país.

Los intentos por hacer reflexiva la enseñanza de la psicología educativa están incluyendo también el uso exclusivo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Una alternativa promovida sobre todo en Puerto Rico denominada “educación en línea” por el Instituto para el Desarrollo de la Enseñanza y el Aprendizaje en Línea (IDEAL) del Recinto Universitario de Mayagüez (RUM) y que constituye un complemento para la educación presencial. Sin dudas es una posibilidad informacionalmente ventajosa, pero más adecuada para la educación a distancia, para servir solo complementariamente, asimismo resulta costosa por el andamiaje tecnológico que requiere.

Esta gran diversidad hace que se considere todavía insuperada la dificultad que en la enseñanza de la psicología identificara el pasado siglo De Veyga (1995): “A la falta de uniformidad en los programas de estudio se une la disparidad de los métodos de enseñanza, la restricción de los temas de observación y de experimentación y la personalización que da el maestro a sus doctrinas” (p. 12).

En sentido general, no existe uniformidad a nivel internacional en cuanto al aprendizaje de la psicología en la formación inicial de maestros primarios. Aunque existe la práctica de la enseñanza reflexiva en un considerable número de naciones, subsisten aún con mucha fuerza las corrientes conductistas y cognitivistas en la enseñanza, tanto en países tercermundistas como desarrollados, y son en extremo variados los modelos pedagógicos establecidos para la formación de los profesionales docentes en las escuelas normales superiores de América Latina y otros centros norteamericanos y europeos, incluso dentro de una misma nación.

1.3. El aprendizaje escolar en la Educación Superior y en la Licenciatura en Educación Primaria

Aprendizaje es uno de los constructos más estudiados y polemizados por las ciencias sociales en general, y por las de la educación, en particular. Al constituirse objeto de investigación de estas últimas se denomina aprendizaje escolar y consecuentemente es abordado como categoría psicológica; en su doble carácter: como proceso y resultado; y en su unidad pedagógica: como objetivo a alcanzar por el estudiante y el grupo mediante acciones de aprendizaje, y como objetivo a alcanzar por el profesor a través de la enseñanza. A continuación se exponen algunos presupuestos teóricos al respecto.

La tendencia más generalizada al estudiar el aprendizaje escolar es la que lleva a dividir las posiciones de acuerdo con si son o no marxistas. Dentro de las no marxistas se incluyen como más influyentes las teorías conductistas, constructivistas, cognitivistas y

humanistas que han asumido dogmáticamente al aprendizaje por posicionarse sobre fundamentos idealistas, subjetivistas o positivistas en sus diferentes variantes o corrientes, por lo que no es insólito encontrar intentos de “acercamiento” o “identificación” hacia la concepción marxista en franca tentativa conciliadora y correctora de insuficiencias teóricas. No obstante, algunas de sus consideraciones constituyen reales aportes que son asumidos dialécticamente por la pedagogía cubana relacionadas con las estrategias de aprendizaje, el aprendizaje reflexivo, la metacognición, la significatividad y otras.

Los estudios relativos al aprendizaje escolar realizados por investigadores cubanos y foráneos sobre la base de la filosofía marxista-leninista y el enfoque histórico-cultural de Vigotsky han posibilitado una visión más integral del mismo. Para Petrovski (1985: 206) “(...) es una modificación adecuada y estable de la actividad que surge gracias a una actividad precedente y no es provocada directamente por reacciones fisiológicas innatas del organismo”, de esta manera refleja la unidad entre la personalidad y la actividad en el proceso de aprehensión y niega el condicionamiento del mismo respecto a determinantes biológicos inherentes al estudiante, aunque se considera insuficientemente manifestado el papel protagónico del sujeto cognoscente.

Rodríguez (1991: 2) enfatiza en el aspecto utilitario del aprendizaje como resultado de la relación hombre-conocimiento-actividad donde esta última es la única condicionante, plantea que es “La asimilación por el hombre de determinados conocimientos y actividades solucionadoras de problemas y condicionados por las últimas en situaciones dadas”.

Otros autores como Zilberstein y Portela (2002: 25) y Rico (2002: 3) destacan sus caracteres procesal y resultante, así como su esencia social cuando los primeros afirman que “Es un proceso en el que participa activamente el alumno, dirigido por el docente, y en el que el primero se apropia de conocimientos, habilidades, capacidades, en comunicación con los otros, en un proceso de socialización que favorece la formación de valores”.

Congruentemente, la última autora asegura que constituye el “Proceso de apropiación por el sujeto de la cultura, comprendido como proceso de producción y reproducción del conocimiento bajo condiciones de orientación e interacción social”.

Para la presente investigación resulta aún más consecuente considerar al aprendizaje escolar como “(...) el proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser, contruidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras

personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad” (Castellanos, et. al., 2002: 24). Se estima por el autor que de esta forma se expresa con mayor exactitud la relación aprendizaje-desarrollo-personalidad y el componente reflexivo del aprendizaje.

1.3.1. Aprendizaje desarrollador y reflexivo

La aplicación en Cuba del enfoque histórico-cultural para el estudio y potenciación del aprendizaje escolar ha conducido a nuevas y creadoras perspectivas al respecto. Una de las de mayor trascendencia es la concepción desarrolladora del aprendizaje y otra cuya asunción va en aumento es la del aprendizaje reflexivo. Dos puntos de vista nada incompatibles respecto a los cuales seguidamente se presentan necesarias consideraciones.

1.3.1.1. Aprendizaje desarrollador

En los últimos años, las investigaciones realizadas por especialistas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas y de la UCP “Enrique José Varona” sobre el aprendizaje escolar (Silvestre (1999; 2000; 2002; 2004); Zilberstein (2000; 2001); Rico (2002); Castellanos, B. y Castellanos, D. (1999; 2000; 2001); Portela (2002) y otros) han dado lugar a la teoría del aprendizaje desarrollador cuya concepción es asumida en esta tesis.

Este tipo de aprendizaje parte esencialmente de la relación explicada por Vigotsky entre la educación y el desarrollo en la cual la primera conduce, guía, orienta y estimula al segundo, pero que además 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” (Castellanos, et. al.; 2001: 30).

Esencialmente, no puede darse al margen de tres criterios básicos (Castellanos, 2001: 50 - 51): “(...) Promover el desarrollo integral de la personalidad (...), potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación (...), desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del dominio de las habilidades y estrategias para aprender a aprender, y de la necesidad de una autoeducación constante”.

Por tanto, el aprendizaje desarrollador es definido como “(...) aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social” (Castellanos 2001: 50).

Es, a su vez, el producto de la interacción dialéctica de las dimensiones y subdimensiones que lo componen según Castellanos (op. cit.): activación-regulación (componentes cognitivo y metacognitivo), significatividad (establecimiento de relaciones significativas en el aprendizaje e implicación en la formación de sentimientos, actitudes y valores) y la motivación para aprender (motivaciones predominantemente intrínsecas hacia el aprendizaje y sistema de autovaloraciones y expectativas positivas con respecto al aprendizaje escolar).

Como puede apreciarse es este un proceso que no tiene lugar de manera aislada, sino que se da en relación con la enseñanza, o sea, que el aprendizaje desarrollador solo es promovido cuando la enseñanza también es desarrolladora, recuérdese que “(...) La unidad de enseñanza y aprendizaje está caracterizada por la relación didáctica del papel conductor del maestro y la autoactividad del alumno. Enseñanza y aprendizaje se condicionan recíprocamente (...)” (Klingberg, 1972: 174).

De tal manera, resulta para esta investigación de gran valor la consideración y aplicación de la concepción del aprendizaje desarrollador como presupuesto para contribuir al aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I, teniendo en cuenta que en última instancia lo que se persigue es el desarrollo integral de la personalidad de los maestros en formación.

1.3.1.2. El aprendizaje reflexivo

Para propiciar el aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros es imprescindible caracterizarlo y realizar una valoración sobre cómo es posible también facilitar, desde su concepción, aprendizajes desarrolladores a lo largo de toda la vida.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI recomienda como pilares del aprendizaje: aprender a convivir, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender. Una meta que requiere transformaciones cualitativas en la enseñanza donde el papel de los estudiantes sea cada vez más activo y creador, a tono también con el paradigma pedagógico “aprender a aprender” que incluye, sobre todo, enseñar a reflexionar.

El aprendizaje no se limita a la adquisición de conocimientos “(...) sino que incluye también aprender a buscar los medios que conducen a la solución de los problemas; seleccionar información, elegir medios y vías, destacar hipótesis, ordenar y relacionar datos, etc. Este acercamiento al aprendizaje supone dar un giro en la enseñanza, pues

exigiría enseñar no solo contenidos o datos, sino estrategias para aprenderlos y usarlos” (Burón; 1993: 94), la reflexión es inherente al proceso de aprendizaje.

Al respecto, Imbermón (1994: 53 - 155) propone para mejorar la práctica profesional de la enseñanza y formación, entre otras acciones, “(...) favorecer una formación orientada hacia el desarrollo del pensamiento reflexivo y la preparación cultural; su análisis, su reflexión personal o conjunta con otros profesores derivada de la práctica”. Cabría entonces preguntarse ¿qué son la reflexión y el aprendizaje reflexivo?

La categoría “reflexión” ha sido profundamente estudiada por los psicólogos, desde los introspeccionistas, inicialmente, hasta la psicología de orientación marxista. Semionov (1983: 27) considera que “(...) es la forma en que la persona interpreta, a partir de su personalidad y de manera activa, determinados contenidos de su conciencia individual necesarios para la realización exitosa de la actividad”. Esto lleva a concebirla como un producto socialmente condicionado, teniendo presente que la personalidad es una expresión de las relaciones sociales. “(...) la reflexión es una cualidad inherente al sujeto que se forma en las condiciones sociales en que el mismo se desarrolla” (Canfux y Rodríguez; 2003: 28).

Semionov (op. cit.) plantea que la reflexión se manifiesta de dos formas convencionalmente diferenciadas: como reflexión intelectual, en la cual el estudiante interpreta la situación problemática a la que se enfrenta, devela su contenido y lo comprende, permitiéndole determinar sus vías de solución de acuerdo con las circunstancias concretas; y como reflexión personal, referida al propio individuo, a la valoración sobre la implicación personal en el proceso y de las posibilidades reales de la personalidad para resolver la situación.

Su importancia para el pensamiento y el aprendizaje es vital. Sin ella para el primero sería inalcanzable la abstracción y el segundo no pudiera llegar a ser desarrollador por cuanto, según Canfux y Rodríguez (op. cit.: 28), “(...) es una cualidad fundamental del pensamiento, que garantiza el funcionamiento de este como sistema autorregulado, es una forma de actividad teórica del sujeto que le permite interpretar sus acciones propias”, “(...) la reflexión regula el proceso de problematización (planteamiento de problemas), la búsqueda de solución a los mismos y estimula el planteamiento de las hipótesis sobre las causas de estos problemas, así como la corrección de su valoración” (p. 29).

Para el autor de esta investigación resulta importante también la concepción que de la reflexión defiende Velázquez (et. al.; s/a.: 4) quien la asume en sentido amplio, como

mediadora y expresión de la unidad entre lo ejecutor y lo inductor en la regulación personalógica, como una categoría más compleja que una simple cualidad e indisolublemente ligada a la conciencia; sobre ello expresa: “(...) se le considera como una forma de actividad del sujeto, que posibilita que el pensamiento funcione como sistema autorregulado; se produce autocuestionamiento, a partir del cual el sujeto toma conciencia de sus procedimientos de actividad, de los medios y de las vías para realizar la actividad, así como de los resultados que obtiene y en que los procesos de control y valoración son necesarios para su correcto funcionamiento”.

En la formación de maestros primarios, es de trascendental importancia el desarrollo de la reflexión no solo para su etapa estudiantil sino para su posterior labor pedagógica, al respecto las autoras antes citadas aseguran que “En relación con la tarea de los profesores, la reflexión como cualidad del pensamiento, contribuye a que su labor educativa se realice de manera tal que, les permite enfrentar las diferentes situaciones que se presentan, mediante la búsqueda del principio de solución y de un procedimiento general que posibilite el análisis de sus propias actuaciones en el proceso docente-educativo” (p. 30).

Diversos investigadores como Schon (1983), Stenhouse (1980), Elliot (1979), Carr (1988), Kemmis (1980), Snih (1982) y Zuchener (1983) han estudiado el tema con la profundidad suficiente para hablar de la existencia de un “pensamiento reflexivo”, entendido como aquel que “(...) posibilita que el individuo sea capaz de someter a análisis sus propias acciones y que las hipótesis se planteen de forma organizada y no caóticamente, con una dirección precisa para el enfrentamiento y solución de las diferentes situaciones que se presentan al sujeto” (Canfux y Rodríguez (op. cit.: 29)).

Estos resultados constituyeron fundamentos de lo que posteriormente fue el aprendizaje reflexivo. Una forma de aprendizaje basada en la reflexión constante del estudiante y que tiene lugar a través de la enseñanza reflexiva, fundada por Dewey (1933) específicamente para la formación de profesores y a la cual Donald Shon entre 1980 y 1990 diera mayor difusión y sustento teórico. Para su creador era entendida como la enseñanza con la cual “(...) se producía el examen activo, persistente y cuidadoso de todos los elementos que, de una u otra forma, tienen relación con el proceso” (Velázquez; 2008: 31).

En 1983 Schon –según Canfux (2000)– llega a la conclusión de que la práctica reflexiva implica tres procesos esenciales: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. La actividad intelectual se hace

más reflexiva en los estudiantes a medida que pasan (en ese orden) de un proceso a otro, desde un saber hacer hasta la valoración crítica que hacen sobre sus propias acciones de aprendizaje, expresándose la unidad entre lo racional y lo emotivo.

Lipman (1991) incorpora sustanciales elementos sobre el aprendizaje mediante la reflexión destacando su importancia para la perdurabilidad del conocimiento, o sea, como mediador de la asimilación de conocimientos que, por su significatividad para el estudiante, se mantienen accesibles para la conciencia durante largo tiempo. Brockbank y McGill (2002), en el libro “El aprendizaje reflexivo en la Educación Superior”, realizan una coherente explicación de los fundamentos psicológicos del mismo pero haciendo marcado énfasis en su aspecto cognoscitivo, además, atribuyen al aprendizaje reflexivo otras denominaciones como: aprendizaje profundo, transformacional y de doble bucle que pueden ser asociados con otras concepciones y conducir al eclecticismo.

Por otra parte, resulta muy interesante y acertada la asociación realizada por Bigge (1980: 385) entre el aprendizaje reflexivo, la problematización profesionalizada que estimule la motivación de los estudiantes y la hipotetización; plantea que “Lo que distingue a la enseñanza y el aprendizaje reflexivos de los no reflexivos es la presencia de problemas verdaderos que los estudiantes sienten la necesidad de resolver, se produce siempre que los maestros, mediante preguntas hábiles y el empleo adecuado de evidencias negativas, inducen a los estudiantes a dudar de lo que aceptaban hasta entonces y a continuación los ayuda a analizar reflexivamente el problema planteado”.

Como puede apreciarse, el aprendizaje reflexivo se propicia al enfrentarse el estudiante con situaciones problemáticas para cuya solución debe desplegar todo su potencial autorregulador, de ahí que el autor advierta una estrecha relación entre este y otras dos categorías: la enseñanza problémica en la que “(...) los conocimientos no se transmiten a los alumnos en forma ya lista, sino que son adquiridos por ellos en el proceso de la actividad cognoscitiva autónoma en presencia de la situación problémica” (Davidov; 1988: 181; y las estrategias de aprendizaje, o sea, “(...) el modo consciente con que el sujeto selecciona y usa los recursos y capacidades disponibles para alcanzar un objetivo durante una actividad de aprendizaje” (Bonilla; 2005: 33).

Respecto al estudio de este tipo de aprendizaje en Cuba Velázquez (s/a.: 3.) refiere que González (1947) utilizó este término, pero que principalmente a partir de 1990 cobró mayor auge su estudio para la formación de individuos reflexivos, críticos, creativos, con dominio de sí; y menciona las contribuciones de otros investigadores como González

Valdés (1995, 2002), Rico (1996, 2003, 2004), Cárdenas (2003), Silvestre (2000, 2002), Zilberstein (1996, 2000), Castellanos (2002), además, agrega que el Seminario Nacional para Educadores de 2004, asumió el desarrollo de este aprendizaje como necesidad para lograr la transformación de los sujetos que aprenden. Un hito insoslayable lo constituye el libro “Aprendizaje reflexivo, enseñanza problémica y juegos educativos por computadora” de Velázquez (et. al.; 2008). Particularmente en la UCP “Rafael María de Mendive” el tema ha sido abordado por Fuxá (2004), Acosta (2006) y Herrera (2010).

Para Rico (1996: 10), quien destaca su aspecto autorregulador y valorativo, el aprendizaje reflexivo es aquel en el cual “tanto las acciones que permiten el análisis y la orientación, como los procedimientos de regulación (acciones de control y valoración) constituyen elementos esenciales”.

Velázquez (et. al.; s/a.: 2) considera que para intentar definir el aprendizaje reflexivo (...) ante todo, se debe comprender como el aprendizaje que condiciona el desarrollo de los sujetos que aprenden (...)”, que “(...) es necesario transitar por un aprendizaje de tipo reflexivo el que, sin lugar a dudas, tiene su base fundamental en la reflexión alcanzada por los que aprenden”.

Precisamente se asume en la investigación la definición que de aprendizaje reflexivo hace esta autora por reflejar con precisión su doble condición como proceso y resultado, la determinación histórico-cultural a la que está expuesto y su implicación en la formación integral de la personalidad de los estudiantes (anexo 2):

“El **aprendizaje reflexivo** se concibe como el aprendizaje en que el sujeto se apropia de la experiencia histórico-social acumulada durante el desarrollo de la humanidad (entiéndase contenido de enseñanza) al enfrentarse al planteamiento y la solución de problemas que del contenido se derivan, por la puesta en práctica de una intensa actividad reflexiva que le permite establecer sus procedimientos y estrategias de solución, apoyados en sus experiencias, para encontrar las respuestas que correspondan, lo que favorece la apropiación del contenido, aportando sus recursos enriquecidos en la interacción con otros, transformándose él y la realidad en que actúa, todo lo cual favorece su desarrollo integral como personalidad” (Velázquez et. al., 2008: 34).

Indudablemente, existen puntos de contacto entre este y el aprendizaje desarrollador. El autor se aviene a la opinión de Velázquez, et. al. (2008: 38) quien los resume de la siguiente manera (anexo 3):

- “Reconocen la apropiación del contenido con la implicación productiva del sujeto.

- “Hacen posible el desarrollo del sujeto que aprende.
- “Tienen en cuenta el carácter individual y social del sujeto”.

No obstante a la compatibilidad que incuestionablemente existe entre el aprendizaje reflexivo y el desarrollador, constituiría un error equipararlos. Se concuerda con Velázquez, et. al. (2008) en lo que respecta a que ambos contribuyen al desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes; pero el primero, más restringido, se apoya en la reflexión y el segundo, más general y continente del reflexivo, constituye un concepto más generalizador del aprendizaje (anexo 3).

El aprendizaje reflexivo tiene como características distintivas, de acuerdo con Velázquez (op. cit., pp. 5 - 7), las siguientes:

- **Carácter individual:** el aprendizaje reflexivo se da en dependencia de las características de la personalidad de los estudiantes, es un proceso personal en el que intervienen sus capacidades y carácter; está condicionado por la situación social del desarrollo del individuo. Sus necesidades y potencialidades se expresan en las estrategias de aprendizaje que emplea.
- **Carácter analítico:** el aprendizaje es propiciado por la actividad intelectual intensa, dinámica, flexible, expresada en forma de pensamiento reflexivo. El análisis devenido (y requerido) es imprescindible para la solución de las problemáticas a resolver.
- **Carácter experiencial:** el conocimiento previo condiciona el desarrollo del aprendizaje reflexivo. La experiencia previa, en términos de este tipo de aprendizaje, incluye tanto las vivencias afectivas previas como las de carácter procesal e instrumental.
- **Carácter problematizador:** el aprendizaje reflexivo se produce precisamente al confrontar la actividad del estudiante con situaciones esencialmente problemáticas, que reflejan contradicciones entre objetos del conocimiento conocidos o no sobre las cuales es necesario reflexionar.
- **Carácter comunicativo:** el aprendizaje reflexivo se produce como resultado de la bilateralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor lo facilita a cada estudiante y al grupo en su conjunto en los marcos de un proceso en el que se expresa la unidad entre las personalidades participantes y la comunicación que establecen entre sí.
- **Carácter autorregulado:** tanto desde el punto de vista inductor como del ejecutor, el aprendizaje reflexivo implica una forma superior de regulación de la actividad por parte

del estudiante. El dominio, determinación, conocimiento y conciencia de sí mismos son potenciados por este aprendizaje.

- **Carácter sistemático:** el aprendizaje reflexivo debe asumirse con un enfoque sistémico. Es un proceso que ha de estimularse y propiciarse desde todos los ámbitos y en la integridad curricular. Solo su aplicación sistemática garantizaría la formación de profesionales reflexivos.
- **Carácter dubitativo:** el autocuestionamiento, el dudar del conocimiento que se da de forma acabada como resultado de las contradicciones que el estudiante identifica propician también el planteamiento hipotético y la asunción de la tarea docente con una visión multilateral de los fenómenos.

A partir de los fundamentos teóricos asumidos respecto al aprendizaje escolar, se identifica como **variable dependiente** de la investigación el **aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”**, entendido este por el autor como **el proceso de apropiación de los contenidos de la asignatura Psicología I que se produce en los estudiantes cuando estos, a partir de la actividad reflexiva motivacionalmente condicionada, solucionan problemas docentes.**

Sobre la base de tales presupuestos y de la concepción y operacionalización que del aprendizaje reflexivo expone Velázquez (2008) se consideran como elementos esenciales de la variable dependiente anteriormente definida:

- La actividad reflexiva de los estudiantes.
- La motivación.
- La problematización en el proceso de aprendizaje.

En sentido general, comprender el aprendizaje reflexivo desde una posición materialista-dialéctica permite reconocerlo como un proceso en el cual los estudiantes son sujetos activos; se aprecia, además, una estrecha relación entre él y el aprendizaje desarrollador, donde este último se erige como género del cual el reflexivo es especie. Para el estudio del aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria resulta imprescindible definirlo operacionalmente, considerando las condiciones concretas que intervienen en este proceso.

1.4. Conclusiones parciales del capítulo

- La valoración de las diferentes concepciones sobre el proceso de aprendizaje de la psicología en la formación de maestros primarios posibilita determinar que han estado dirigidas de diversas maneras a la preparación integral del personal docente, pero que no siempre han alcanzado su propósito. En la UCP “Rafael María de Mendive” el proceso se dirige sobre la base del aprendizaje desarrollador, aunque con limitaciones.
- El estudio tendencial sobre el aprendizaje de la psicología en la formación de maestros primarios muestra la gran diversidad de criterios que existe al respecto y la difusión en un gran número de naciones (y en Cuba) de la enseñanza reflexiva.
- El análisis de las bases teóricas del aprendizaje escolar desde una posición materialista-dialéctica permite fundamentar y asumir el aprendizaje reflexivo de la psicología como una vía para lograr aprendizajes desarrolladores.

CAPÍTULO 2: DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO DE LA ASIGNATURA PSICOLOGÍA I EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS “RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”

En el presente capítulo se describen y explican las principales regularidades del aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”, a partir de los resultados obtenidos en el proceso de diagnóstico.

2.1. Procedimientos utilizados

A continuación se expone el algoritmo seguido por el autor para propiciar el diagnóstico del estado actual del campo de acción de la investigación.

2.1.1. Principales variables

Consecuentemente con la definición efectuada en los estudios anteriores (capítulo I) de las variables de la investigación, se identifica, como **variable independiente**, la **estrategia didáctica que contribuya al aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”**.

Asimismo, se considera **variable dependiente** el **aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria¹ de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”**. La operacionalización que seguidamente se ofrece de esta en dimensiones e indicadores, es la propuesta por Velázquez, et. al. (2008: 39):

1. Actividad reflexiva de los estudiantes:

- 1.1. Estado del reemplazo o replanteamiento de las condiciones dadas en las tareas docentes.
- 1.2. Estado de la formulación de hipótesis de trabajo sobre las causas que generan los problemas docentes.
- 1.3. Estado de la determinación de las vías de solución de los problemas docentes.
- 1.4. Estado de la valoración de la ejecución que realizan los estudiantes.
- 1.5. Estado de la utilización de los contenidos precedentes en la solución de los problemas docentes.
- 1.6. Estado del sometimiento a juicio crítico de su actividad laboral.

¹ En lo sucesivo, la expresión “Licenciatura en Educación Primaria”, puede encontrarse sustituida por la sigla LEP.

2. Motivación:

- 2.1. Estado del compromiso alcanzado con el proceso y los resultados del aprendizaje.
- 2.2. Estado de la disposición para solucionar los problemas docentes.
- 2.3. Estado de la satisfacción emocional en la solución de los problemas docentes.

3. Problematicación en el proceso de aprendizaje:

- 3.1. Estado de la identificación de la contradicción.
- 3.2. Estado del planteamiento de problemas docentes.
- 3.3. Estado de la solución de los problemas docentes.

Para la medición de cada indicador, dimensión y, finalmente, de la variable, se estableció una escala nominal compuesta por las categorías: bien (B), regular (R) y mal (M).

2.1.2. Población

En este sentido, en la investigación se empleó el método censal, por lo que el procedimiento de diagnóstico incluye la totalidad de la población, cuya composición comprende a los cuatro profesores del colectivo de la asignatura Psicología I (perteneciente al departamento Formación Pedagógica General) y a los 16 estudiantes del grupo de primer año de la LEP.

2.1.3. Métodos e instrumentos aplicados

Para lograr el diagnóstico del estado actual del aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria, durante el curso escolar 2010/2011 se realizó el **análisis documental** de la preparación de la asignatura, a través de la guía pertinente (anexo 4).

Posteriormente, se ejecutaron una **entrevista** a los profesores del colectivo de asignatura, cuya guía se muestra en el anexo 5, y la **observación a clases** mediante las correspondientes guías de observación expuestas en los anexos 6 y 7.

El diagnóstico finaliza con la aplicación de una **prueba pedagógica** a los 16 estudiantes de primer año de la carrera y, a tal efecto, se elaboró un cuestionario expuesto en el anexo 8.

2.2. Resultados por instrumentos

La aplicación de los instrumentos mencionados anteriormente permitió la medición de los indicadores y dimensiones de la variable dependiente definida. A continuación se presentan los resultados obtenidos con cada uno.

2.2.1. Análisis documental

En cuanto al diagnóstico del campo de acción de la investigación, este método se dirigió, desde el curso escolar 2010/2011, al análisis de la preparación de la asignatura Psicología I, para lo que se consideraron los aspectos mostrados en el anexo 4.

En sentido general, para el propósito de la investigación, se identificaron como potencialidades: las exigencias de los programas de disciplina y asignatura dirigidas a la reflexión y autorreflexión constates de los estudiantes con sustento en la solución de problemas y en relación con la promoción del aprendizaje desarrollador; la complejidad de los contenidos previstos; los intentos por vincular los contenidos con la práctica profesional y las estrategias curriculares; vínculo de los nuevos contenidos con los anteriores; y la identificación de ejemplos prácticos para ilustrar parte del contenido.

No obstante, se aprecian algunas limitaciones que a continuación se resumen:

- Tendencia al establecimiento forzoso de vínculos entre el contenido y la práctica, vínculos que, mayoritariamente, hace el profesor, no los estudiantes.
- Predominio de la consideración de que en la complejidad del contenido radica su problematización.
- Escasa hipotetización: solo se plantean hipótesis inductoras como vía para enunciar el objetivo en la introducción de cada clase.
- El énfasis se hace en la exposición del contenido.
- Los problemas que se plantean, como regla general, no exigen una intensa actividad reflexiva.
- No se orienta identificar o establecer contradicciones ni el planteamiento de vías o métodos de solución, más bien, se tiende a ilustrar contradicciones.
- Los medios de enseñanza se emplean solo como portadores de información.
- No se evidencia el uso de métodos de enseñanza problémicos.
- La evaluación tiende a ser tradicional: se observa un excesivo uso de preguntas de tipo “verdadero o falso”; la tendencia es a orientar que algo sea identificado en una situación y no a que se elaboren situaciones en las que algo debe manifestarse; se emplean cuestionarios asignados igualmente; se prohíbe emplear las notas de clase y libros en las evaluaciones escritas.
- Predominio de la conferencia respecto a las demás formas de organización del proceso: de 25 actividades docentes con que cuenta el plan temático desarrollado, solo se prevén cinco clases prácticas y tres seminarios.

La aplicación de la guía para el análisis documental de la preparación de la asignatura, evidencia un grupo importante de condiciones que, en el orden didáctico-metodológico, atentan contra el aprendizaje reflexivo de Psicología I; sin embargo, pone al descubierto también sustanciales potencialidades que pueden favorecer la satisfacción del propósito de la investigación.

En todo caso, debe tenerse en cuenta la subjetividad del método: la correspondencia entre lo previsto en la preparación de la asignatura y lo que en la práctica se ejecute, no es absoluta; incluso, la ejecución de las actividades docentes puede ser más o menos reflexiva de lo que se expresa documentalmente (de acuerdo con las habilidades profesionales del docente). Esto es una realidad que podrá explorarse con los instrumentos posteriores.

2.2.2. Entrevista a los profesores del colectivo de la asignatura Psicología I

El colectivo de la asignatura fue entrevistado en el curso escolar 2011/2012, a partir del instrumento que conforma el anexo 5. Está integrado por cuatro profesores del departamento Formación Pedagógica General; de ellos, dos poseen la categoría docente de auxiliar y el resto la de asistente, igual número ostenta el grado académico de máster y los demás cursan la maestría en educación; el valor promedio de años de experiencia docente en Nivel Superior es 17,5.

Dos de las principales potencialidades identificadas con este método de investigación son la vasta experiencia de la mayoría de los profesores en la enseñanza de la psicología y la cohesión y coherencia del trabajo metodológico que realizan, esto último se hace evidente en la coincidencia de las respuestas a las interrogantes planteadas.

Otros elementos positivos identificados se relacionan con que:

- Todos los profesores están conscientes de que el aprendizaje de la asignatura es complejo, que requiere de la aplicación de métodos productivos y que aún no es desarrollador.
- Los cuatro docentes afirman concebir en las tareas docentes de sus estudiantes la problematización y la vinculación con la práctica profesional.
- Existe unanimidad respecto al reconocimiento de la importancia que reviste la promoción del aprendizaje reflexivo de la asignatura.
- El 75 % de los entrevistados afirma que, además de factible, es necesaria la promoción del aprendizaje reflexivo de la asignatura.

Sin embargo, se apreciaron también varios elementos negativos:

- El colectivo considera que la enseñanza de la asignatura es muy compleja por dos razones básicas: un profesor opina que por ser totalmente nueva para los estudiantes y tres plantean que se debe a los niveles de abstracción, análisis y generalización que requieren sus contenidos, tanto para los profesores como para los estudiantes, también agregan que son insuficientes los conocimientos de los estudiantes sobre asignaturas muy vinculadas a la psicología como la filosofía y la biología.
- Los cuatro profesores afirman que, aunque se ha avanzado con el fin de hacer más desarrolladora la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, aún no es desarrollador el aprendizaje de los estudiantes.
- Respecto a la tercera interrogante de la entrevista, dos profesores consideran que deben centrar sus mayores esfuerzos para potenciar el desarrollo de la subdimensión metacognitiva del aprendizaje de Psicología I en sus estudiantes, aludiendo que no son lo suficientemente reflexivos sobre sus propios procesos de aprendizaje; los dos profesores restantes aseguran que en sus estudiantes, junto a la subdimensión anteriormente referida, se encuentra afectada la actividad intelectual productivo-creadora, sobre todo, por las insuficiencias cognitivo-procesales y operacionales con las que ingresan a la UCP.
- Tres de los entrevistados opinan que en la concepción de la evaluación potencian lo cognitivo, precisamente por las deficiencias anteriormente descritas. Solo un profesor manifiesta incluir aspectos autovalorativos, afectivos y estrictamente motivacionales.
- En la pregunta dirigida a conocer qué hacen los profesores para contribuir al aprendizaje reflexivo de la asignatura, los cuatro miembros del colectivo manifiestan dirigir sus acciones solo hacia la vinculación del contenido con la práctica profesional y a la comparación de definiciones y categorías.
- El 75 % de los profesores considera, sobre la última interrogante, que las principales limitaciones del aprendizaje de la asignatura se hallan en las dificultades cognoscitivas y motivacionales de los estudiantes; solo el 25 % las coliga a las insuficiencias que subsisten en la dirección del proceso.

La entrevista efectuada a los profesores del colectivo de Psicología I, permitió el conocimiento, a partir de sus propias percepciones, de las formas en que es dirigido actualmente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. La información obtenida es de suma utilidad para la ulterior caracterización del campo de acción de la investigación.

2.2.3. Observaciones a clases de la asignatura Psicología I

Las observaciones se guiaron a partir de los instrumentos mostrados en los anexos 6 y 7. Se aplicó una escala nominal compuesta por las categorías: bien (B), regular (R) y mal (M). Fueron objeto de las mismas cuatro actividades docentes correspondientes a los temas 1 y 2 de la asignatura en el grupo de primer año de la LEP, durante el segundo semestre del curso escolar 2011/2012: dos conferencias e igual cantidad de clases prácticas.

Resultados de la observación a conferencias

Los resultados expuestos a continuación corresponden a la integración de las regularidades detectadas en ambas conferencias (anexo 9). Para esta forma de organización se empleó, específicamente, la guía del anexo 6. Como podrá apreciarse en la misma, todos los indicadores de la variable dependiente fueron medidos, con excepción del 1.1. (ver operacionalización al inicio del capítulo en curso). Al desarrollar cada observación se tuvo en cuenta que las dimensiones e indicadores propuestos están concebidos en términos de aprendizaje, por lo tanto, cuando se aplican a la actividad del profesor lo que se mide es cómo este, desde la dirección del proceso, contribuye al desarrollo de las correspondientes dimensiones.

En cada actividad, el profesor demostró un amplio dominio del contenido a impartir y de los aspectos didácticos relacionados con esta forma de organización del proceso; no obstante, en ninguna de las dos conferencias se propició suficientemente la valoración personal y grupal de los estudiantes sobre la realización del estudio independiente orientado en la conferencia anterior. Como tendencia general, las tareas orientadas para su resolución fuera de la clase, en el 100 % de las clases observadas, no exigieron identificar, elaborar o resolver contradicciones; predominaron el fichado de contenidos, los resúmenes y las interpretaciones. En el 50 % de las conferencias, estas tareas fueron profesionalizadas por el profesor y, solo en igual por ciento, se exigió que el alumno vinculara la solución con la profesión, lo que, motivacionalmente, es insuficiente.

No obstante a que en la entrevista la mayoría de los profesores asoció las dificultades de aprendizaje con las carencias cognoscitivas de los estudiantes respecto a otras ciencias (filosofía y biología), fue escaso el vínculo interdisciplinario en ambas actividades observadas.

También se evidenció (en las dos actividades) un reducido esfuerzo de la mayoría de los estudiantes para solucionar el estudio independiente orientado previamente, expresada,

en algunos casos, por su irrealización y, en la mayoría, por la imprecisión, lo que puede indicar un déficit motivacional. Puede inferirse, a partir de que en ambas conferencias se comportaron negativamente los aspectos del 10 - 12, el 15 y el 16, que el empleo de situaciones problemáticas para motivar y estimular la reflexión tanto inicialmente, como durante el desarrollo y en la orientación de los estudios independientes, no es habitual ni lo suficientemente generador de contradicciones que exijan de una intensa actividad reflexiva.

Al no problematizarse suficientemente, la exposición del profesor no reveló nuevas contradicciones ni la solución de otras anteriores, como manifiesta el comportamiento del aspecto 13 de la guía, en el 100 % de las clases. Otra deficiencia identificada durante las dos observaciones se asocia a las preguntas que el profesor dirigió a los estudiantes: fueron reproductivas, fácilmente respondibles mediante los propios comentarios que hace el mismo al exponer el contenido.

Es evidente que la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, en las condiciones anteriormente descritas, no puede contribuir adecuadamente al aprendizaje reflexivo de la psicología; inclusive, tratándose de formas de organización en las que es menos activa la participación de los estudiantes.

Resultados de la observación a clases prácticas

Las clases prácticas observadas fueron dos, como se explicó anteriormente. La guía empleada se expone en el anexo 7. El aspecto motivacional, a pesar de que no es óptimo en los estudiantes, se comportó más favorablemente que en las conferencias, en el 50 % de las actividades se apreciaron niveles más altos, pero, sobre todo, debido a las reiteradas acciones de refuerzo ejecutadas por el profesor y a la necesidad de obtener una evaluación favorable. Esto significa que la implicación personal en el proceso no es favorable, por el predominio de motivaciones de carácter extrínseco. En la Tabla 1 se muestran estos resultados obtenidos con la evaluación de la segunda dimensión de la variable dependiente.

EVALUACIÓN	ESTUDIANTES POR INDICADORES					
	Indicador 2.1.		Indicador 2.2.		Indicador 2.3.	
B	5	31,3 %	7	43,8 %	5	31,3 %
R	10	62,5 %	7	43,8 %	11	68,8 %
M	1	6,3 %	2	12,5 %	0	0,0 %

Tabla 1: Resultados de la evaluación de la dimensión 2 de la variable dependiente

En el 100 % de las clases no se propició suficientemente, por parte del profesor, la aplicación de contenidos anteriormente evaluados. Ni la guía previa, ni las actividades a resolver en el desarrollo orientaron a los estudiantes en esa dirección. La vinculación entre los fondos de información fue hecha por el profesor, en ambas clases, para complementar las respuestas dadas. También en las dos se manifestó una escasa problematización de las tareas, por lo que la actividad de los estudiantes no exigía de una intensa reflexión; el profesor profesionalizó la mayoría de las actividades, pero no aludió situaciones prácticas profundamente contradictorias ni las previó (en el 50 % de las clases) de forma que la solución exigiese un vínculo directo con la futura labor profesional.

Las situaciones que podían generar alguna contradicción (y sus respectivas condiciones) fueron preestablecidas por el profesor en el 100 % de las clases. En ningún caso los estudiantes formularon problemas o replantearon (por orientación o por iniciativa propia) las condiciones dadas ni concibieron hipótesis acerca de las causas o posibles soluciones. La respuesta parecía ser una y el proceso de su búsqueda se llevó a cabo, por la mayoría de los estudiantes durante ambas clases prácticas, mediante el ensayo y error. Se pudo corroborar también la opinión emitida en la entrevista por tres de los profesores del colectivo en relación con las carencias cognoscitivas de los estudiantes sobre biología y filosofía: en una de las clases esta dificultad se manifestó, pero sin obstaculizar el proceso de aprendizaje.

No hubo autovaloración por parte de los estudiantes ni valoración grupal sobre los procesos de aprendizaje individual y grupal, en el 100 % de las actividades. La satisfacción emocional estuvo más relacionada con la calificación obtenida que con el propio proceso y resultado del aprendizaje, por tanto, aquellos estudiantes a los que no se les otorgó calificación no experimentaron vivencias afectivas positivas en cada actividad.

Con estas dos observaciones puede llegarse a la conclusión de que los estudiantes no aprenden reflexivamente la asignatura no solo porque el proceso y los resultados de su actividad lo indiquen, sino porque la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje no lo propicia suficientemente.

La aplicación del método de observación a clases tanto de conferencias como de clases prácticas (ver anexo 9) posibilitó la percepción, en los sujetos del proceso, de aquellas acciones que propician el aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I. Se pudieron determinar potencialidades asociadas con el dominio del contenido por parte del profesor y con los intentos de este por motivar a los estudiantes, así como por la profesionalización

de las situaciones prácticas; sin embargo, como en otros métodos aplicados, son manifiestas las dificultades con: la problematización, el planteamiento hipotético, la valoración de la actividad de aprendizaje, la vinculación entre contenidos, el replanteamiento de las tareas y el estado motivacional de los estudiantes.

2.2.4. Prueba pedagógica

Este método permitió el estudio de las dimensiones 1 y 3 de la variable. Se aplicó a los 16 estudiantes del grupo de primer año de la LEP mediante el cuestionario del anexo 8 y después de recibir los primeros tres temas de la asignatura durante el curso escolar 2011/2012. Se permitió el uso de la bibliografía y de las libretas a fin de evitar que los contenidos fueran reproducidos mecánicamente, para ello las tareas se diseñaron de manera tal que su solución requiera más de la aplicación y producción reflexivas que de la reproducción. Los resultados pormenorizados se muestran en el anexo 10.

La manera en que se manifestaron los indicadores en cada estudiante demuestra el nivel de afectación de las dimensiones evaluadas. Con excepción de los indicadores 1.2. y 1.6., todos fueron evaluados negativamente al realizar el cómputo que integra los resultados por estudiante. Significa, por tanto, que son notablemente deficientes en el grupo la actividad reflexiva y la problematización en el proceso de aprendizaje.

La diferencia entre los resultados de una y otra dimensión es solo de 12,5 puntos porcentuales. Además, puede advertirse en la tabla 2 la proporcionalidad existente entre las cantidades de estudiantes que en ambas dimensiones correspondieron a cada categoría evaluativa, como expresión de las deficiencias en el orden reflexivo.

EVALUACIÓN	CANTIDAD DE ESTUDIANTES			
	Dimensión 1	%	Dimensión 3	%
B	0	0,0	0	0,0
R	3	18,8	1	6,3
M	13	81,3	15	93,8

Tabla 2: Resultados de la evaluación de las dimensiones 1 y 3 de la variable dependiente

Otro aspecto de importancia metodológica para la concepción de la estrategia didáctica lo constituye la relación de interdependencia entre las deficiencias diagnosticadas relativas a ambas dimensiones. En la tabla 3 esto se ilustra a partir de la correlación detectada entre las incidencias de una y otra dimensión. En el 81,3 % de los casos coincide el nivel más bajo de la primera dimensión con el correspondiente de la tercera.

		DIMENSIÓN 1					
		B		R		M	
		Estudiantes	%	Estudiantes	%	Estudiantes	%
DIMENSIÓN 3	B	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	R	0	0,0	1	6,3	0	0,0
	M	0	0,0	2	12,5	13	81,3

Tabla 3: Relación entre los resultados de la evaluación de las dimensiones 1 y 3 de la variable dependiente

Evidentemente, la situación diagnosticada revela dificultades significativas respecto a la actividad reflexiva y a la problematización en los estudiantes del primer año de la LEP, durante el aprendizaje de Psicología I. Ello ratifica la necesidad de incidir sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura a fin de contribuir al aprendizaje reflexivo de sus contenidos.

2.3. Caracterización del estado actual del aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I

Una vez procesada la información obtenida individualmente con cada instrumento resulta necesario practicar la triangulación metodológica que permita caracterizar en su integridad el estado actual del campo de acción de la investigación.

La confrontación de los resultados obtenidos con la aplicación de las observaciones a conferencias y clases prácticas, y de la prueba pedagógica, posibilitó identificar regularidades en el aprendizaje reflexivo de la asignatura (ver anexo 11). Para hacer una valoración más precisa de ello, se exponen los resultados teniendo en cuenta potencialidades (fortalezas) y limitaciones de la actividad del profesor y de la actividad de los estudiantes.

Constituyen fortalezas la amplia experiencia docente, conocimientos de la asignatura y disposición del colectivo para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una concepción desarrolladora a partir de la promoción de aprendizajes reflexivos; también resultan valiosas las potencialidades de los contenidos para su problematización, vinculación con la práctica profesional y cotidiana, así como para exigir una intensa actividad reflexiva de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

Respecto a los estudiantes, ha de señalarse como positivo el aumento de su motivación por la asignatura cuando se les problematizan y profesionalizan los contenidos; además, a pesar de las insuficiencias descritas al analizar los resultados individuales de los métodos

aplicados, los niveles de motivación de los estudiantes no fueron mínimos, precisamente fue la dimensión dos de la variable (Motivación) la de mejor comportamiento. En los anexos 12 y 13 se muestran comparativamente las relaciones entre esta dimensión y las dos restantes.

Las limitaciones más importantes atribuibles a la actividad del profesor son identificadas como sigue:

- Escaso número de clases prácticas y seminarios, así como la ausencia de talleres en la concepción actual del plan temático desarrollado de la asignatura.
- La concepción y ejecución didácticas de la clase no estimulan suficientemente la reflexión de los estudiantes sobre y en la asignatura debido, mayormente, a las insuficiencias relativas a la problematización, profesionalización y evaluación creativas de los contenidos.
- Subsisten insuficiencias en la vinculación interdisciplinaria del contenido de la asignatura, lo cual limita la actividad reflexiva de los estudiantes en la búsqueda de relaciones, nexos, generalizaciones, y restringe las posibilidades del profesor para la problematización.
- Tanto el planteamiento de problemas como la hipotetización sobre los mismos se realizan exclusivamente por el profesor infrecuente e incidentalmente.

Con relación a la actividad de los estudiantes se identifica un grupo importante de regularidades que devienen en limitaciones para el aprendizaje reflexivo de la asignatura:

- Los indicadores más afectados, como se muestra en la siguiente tabla integradora, son del 1.1. al 1.5. y del 3.1. al 3.3., o sea, los correspondientes a las dimensiones uno y tres de la variable dependiente, respectivamente. Los indicadores motivacionales no son críticos, aunque tampoco óptimos.

MÉTODO	Dimensión 1						Dimensión 2			Dimensión 3			EVALUACIÓN GENERAL
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	
Observaciones a clases	M	M	M	M	M	R	R	R	R	M	M	R	M
Prueba pedagógica	M	R	M	M	M	R	–	–	–	M	M	M	M
Evaluación de los indicadores	M	M	M	M	M	R	R	R	R	M	M	M	

Tabla 4: Estado de los indicadores de la variable dependiente (Anexo 11)

- El aprendizaje reflexivo de la asignatura está profundamente afectado en sus dimensiones: actividad reflexiva de los estudiantes y problematización en el proceso de aprendizaje. El gráfico 1 demuestra cómo la mayor cantidad de estudiantes evaluados de mal se encuentra distribuida en ambas dimensiones y en el anexo 14 se exponen analíticamente los resultados por estudiante.

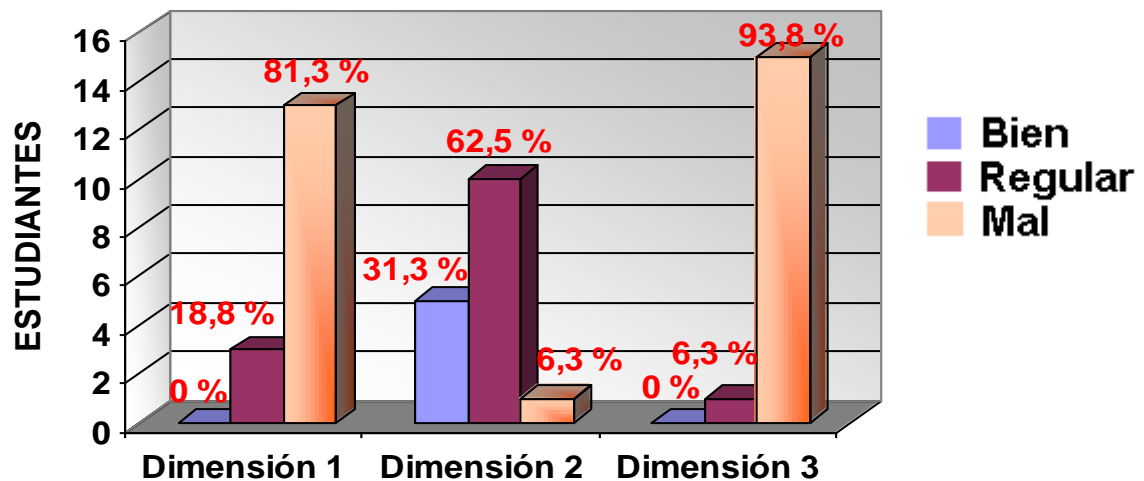


Gráfico 1: Comportamiento general de la variable dependiente

- Al contraponer los resultados obtenidos en una tabla integradora de doble entrada (anexo 15) quedó manifiesta la repercusión que para cada dimensión tiene la afectación de las restantes, de ahí que cuando en la actividad reflexiva más del 80 % de los estudiantes evidenciaron dificultades, semejante proporción fue palpable en la problematización y, en la dimensión motivacional, la incidencia superó el 60 %.

En sentido general, el estado actual del aprendizaje reflexivo de la asignatura se caracteriza por la dirección poco reflexiva del proceso de enseñanza-aprendizaje de Psicología I, no propiciando suficiente y eficientemente la actividad reflexiva y la problematización de los estudiantes.

2.4. Conclusiones parciales del capítulo

- La aplicación de los instrumentos diseñados para el diagnóstico del estado actual del aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la LEP en la UCP “Rafael María de Mendive”, permitió identificar que este se caracteriza por presentar dificultades relacionadas con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y con la actividad reflexiva y problematizadora de los estudiantes; no obstante, existen potencialidades que aprovechadas convenientemente pueden contribuir al logro del objetivo propuesto por el autor.

CAPÍTULO 3: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA CONTRIBUIR AL APRENDIZAJE REFLEXIVO DE LA ASIGNATURA PSICOLOGÍA I EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS “RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”

En este capítulo se presenta, como producto científico de la investigación, la estrategia didáctica para contribuir al aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la LEP de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”. Además, se realiza su valoración teórica a partir del criterio de los especialistas consultados.

3.1. Reflexiones acerca de la estrategia didáctica como producto científico-pedagógico

La propuesta derivada de la investigación es una estrategia didáctica. Como tal, posee cualidades que la distinguen y una estructura consecuente con los fines que persigue.

Uno de los más importantes usos del término estrategia se refiere “(...) a la intencionalidad de las acciones dirigidas al mejoramiento del aprendizaje de los/las estudiantes, y el diseño de planes flexibles de acción que guíen la selección de las vías más apropiadas para promover estos aprendizajes desarrolladores teniendo en cuenta la diversidad de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y la diversidad de los contenidos, procesos y condiciones en que este transcurre (estrategias de enseñanza o enseñanza estratégica)” (Castellanos, 2003: 11).

En el estudio particular de la estrategia didáctica resulta interesante, a los efectos de la presente investigación, considerar la posición asumida por De Armas (2001) cuando la define como “(...) la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación del proceso de enseñanza aprendizaje en una asignatura, nivel o institución tomando como base los componentes del mismo y que permite el logro de los objetivos propuestos en un tiempo concreto” (De Armas, 2001: 42).

Desde tal perspectiva, el autor define la estrategia didáctica elaborada como **un sistema de acciones de progresiva implementación en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Psicología I, conducente a la apropiación reflexiva de los contenidos por parte de los estudiantes.**

La estructura de la estrategia didáctica que se presenta como producto científico de la investigación responde a la propuesta por De Armas, et. al., 2003: 21, de ahí que sus componentes sean (anexo 16) y, respectivamente, consistan en:

1. Introducción-fundamentación.
2. Diagnóstico.
3. Planteamiento del objetivo general.
4. Planeación estratégica.
5. Instrumentación.
6. Evaluación.

En la presente investigación, se exponen la planeación estratégica y la instrumentación de manera conjunta, con el fin de evitar la reiteración de las acciones en la determinación de los recursos necesarios para su implementación.

3.2. Estructuración de los componentes de la estrategia didáctica

A continuación se presenta en su integridad la estrategia didáctica para contribuir al aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la LEP, de acuerdo con los presupuestos teórico-metodológicos enunciados.

3.2.1. Introducción-fundamentación

Como primer componente estructural de la estrategia didáctica, permite realizar una breve caracterización del contexto en el cual se implementará y exponer los presupuestos teóricos que constituyen su fundamento.

La estrategia didáctica se propone para ser aplicada en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Psicología I durante el primer año de la LEP de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”. El grupo que forma parte de la población relacionada con la investigación está integrado por 16 estudiantes (15 féminas y un varón), pertenece a la modalidad de estudio de curso regular diurno y su edad promedio es de 19 años. Por otra parte, el colectivo de profesores que completa la población incluye a los cuatro docentes que imparten la asignatura, de los cuales dos poseen la categoría docente de auxiliar y dos la de asistente, dos el título académico de máster y los restantes cursan la maestría en educación; el valor promedio de años de experiencia docente en Nivel Superior es 17,5.

La concepción de la estrategia didáctica se corresponde, en primer lugar, con la concepción materialista-dialéctica del mundo. Ello conduce a su estructuración sobre la base de la indisoluble unidad entre la teoría y la práctica en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, “Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento” (Marx, 1955: 399) y, por tanto, la promoción del aprendizaje reflexivo, desde esta óptica,

parte de considerar las condiciones concretas de la práctica profesional a la que deben enfrentarse los estudiantes como sujetos y producto sociohistórico de las relaciones sociales.

El presupuesto martiano de que “Educar es (...) preparar al hombre para la vida” (Martí, 1975: 281) constituye una premisa que orienta el producto científico hacia la socioindividualización de los estudiantes, asumiendo a la educación como un hecho social cuya función “(...) es la integración de cada persona en la sociedad, así como el desarrollo de sus potencialidades individuales” (Hinojal; 2000: 39).

Esto lleva a que la propuesta tenga, como elementos de partida, las exigencias sociales planteadas al profesional de la Educación Primaria, reflejadas en el actual modelo del profesional, a cuya satisfacción puede coadyuvar el aprendizaje reflexivo. Especial relación existe entre este y los objetivos generales cinco y seis: “Enseñar a plantear y resolver problemas relacionados con la vida económica, política y social del país sobre la base de la interpretación de hechos y procesos que se dan en la naturaleza y la técnica, utilizando los conocimientos de las diferentes asignaturas, las técnicas y recursos de las ciencias en general” y “Utilizar el método científico para darle solución a los problemas que surjan en la dirección del proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje y por esta vía, contribuir con la construcción del conocimiento científico de la realidad educativa”. (MINED, 2010: 6).

La unidad dialéctica individuo-sociedad, personalidad-grupo, es una realidad de la cual no escapa el contexto educativo universitario, por lo que se coincide con Blanco (2001: 38) en lo concerniente a que “El individuo es tanto más socializado cuanto más completa es la asimilación y objetivación de los contenidos sociales: su personalidad es más rica y desarrollada”.

Este punto de vista encauza la estrategia didáctica por la perspectiva del desarrollo personológico integral de los estudiantes, de ahí que se asuma el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky. La propuesta reconoce el papel de la mediación en el desarrollo de la personalidad y exige el constante diagnóstico de la zona de desarrollo actual con el propósito de ampliar y conducir el desarrollo potencial de los estudiantes en correspondencia con la especial combinación de condiciones internas y externas de la que son expresión activa.

El aprendizaje se aborda como un proceso y resultado de la actividad conjunta del estudiante, el grupo y el profesor, conducente al desarrollo integral de la personalidad.

Esto indica que la concepción general asumida es la del aprendizaje desarrollador, precisamente por las posibilidades que garantiza, según Castellanos, et. al. (2002), para promover el desarrollo integral, potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, así como para desarrollar la capacidad que permita realizar aprendizajes a lo largo de la vida. La perspectiva reflexiva hacia la que se dirige la propuesta se fundamenta psicológicamente en la importancia que los referidos autores atribuyen a la reflexión como componente indispensable de cualquier actividad intelectual realizada en el marco de la regulación consciente, o sea, como un proceso en el que “(...) las propias operaciones intelectuales se convierten en objeto de atención, análisis y evaluación (...)” (Petrovski, 1979: 196).

El aprendizaje reflexivo ha sido fundamentado a la luz de la visión histórico-cultural en calidad de afluente del aprendizaje desarrollador y, como consecuencia, se ha obtenido una herramienta pedagógica que, apoyada en la reflexión, dialécticamente interrelaciona la actividad reflexiva, la problematización y la motivación de los alumnos; para Velázquez, et. al. (2008) tiene en cuenta la posición del sujeto en el proceso de aprendizaje y las relaciones que establece con otros sujetos y con el grupo; reconoce la necesidad de que los sujetos aporten sus experiencias para el establecimiento de los procedimientos adecuados en la búsqueda de la solución del problema docente; y garantiza la correspondencia entre las tareas docentes a ejecutar (que encierren problemas docentes) y los procedimientos puestos en práctica por los alumnos para su solución.

En el propio programa de la asignatura Psicología I, se evidencia la estrecha relación entre el aprendizaje desarrollador y el reflexivo, este último como medio para lograr el primero: “En sentido general, la asignatura debe **estimular un aprendizaje desarrollador** y contribuir al desarrollo de habilidades para el desempeño profesional de los estudiantes; por lo que se recomienda a los profesores **trabajar con métodos productivos que promuevan la reflexión, el debate y la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales**” (UCP “RMM”, 2010: 8).

Didácticamente es importante acotar que se coincide con la consideración de que en el contexto escolar el aprendizaje no ocurre aisladamente, sino que se manifiesta en unidad con la enseñanza. Esto es de gran significación para la propuesta pues se parte de la actividad conjunta de los sujetos, de la bilateralidad del proceso que no es ni de enseñanza ni de aprendizaje individualmente; al decir de Rubinstein (1967: 102), “(...) En

última instancia el aprendizaje no es una actividad espontánea, sino un proceso que se desarrolla como componente de otra actividad y constituye su resultado”.

En el ámbito de la Educación Superior y, en especial, de la formación del profesional pedagógico, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva reflexiva adquiere una creciente difusión. Autoras como Canfux y Rodríguez (2003: 30) destacan que “La reflexión en el pensamiento del profesor se expresa en el planteamiento de problemas ante las diferentes situaciones que se le presentan en su tarea docente educativa, los planteamientos de hipótesis sobre las causas que los propician y la búsqueda de vías que permitan la solución de los mismos”.

El proceso de enseñanza-aprendizaje reflexivo demanda la transformación desarrolladora de la actividad de sus componentes personales y de la manera en que se asuman los no personales, de ahí que las exigencias con las cuales ha de cumplir constituyan principios para su dirección (Velázquez, et. al, 2008: 57 - 58):

- “Los contenidos que se aprenden deben explicitar la solución de contradicciones, para que puedan situar a los alumnos ante situaciones problemáticas que favorezcan la reflexión, la búsqueda creadora y, sobre todo, la toma de decisiones.
- “Ha de producir cambios en los alumnos que aprenden como resultado de modificaciones, tanto en la esfera cognoscitivo-instrumental como en la motivacional-afectiva.
- “Debe lograr que los alumnos sean capaces de autorregular su aprendizaje como resultado de implicarse y responsabilizarse en dicho proceso.
- “El objeto de aprendizaje ha de corresponder con las necesidades de los alumnos.
- “El aprendizaje debe estar mediado por la presencia de otros sujetos y su interacción.
- “Debe lograr organización del producto asimilado, sin superposición y sin acumulación de contenidos, a partir de los significados que, para los alumnos, tiene lo que aprenden, permitiendo establecer vínculos entre los contenidos anteriores y los nuevos que aprenden, elaborar generalizaciones y transferir esos contenidos a nuevas situaciones.
- “Debe ser un proceso consciente y organizado, en el que los alumnos se estimulen a poner en práctica acciones de análisis y razonamiento, así como de control y valoración.
- “Debe lograr que los alumnos pongan en práctica sus procedimientos en correspondencia con las condiciones dadas en las situaciones de aprendizaje, los objetivos a alcanzar y las vías utilizadas para ello.

- “Ha de estimular la utilización de diferentes procedimientos, básicamente aquellos que favorecen la actividad cognoscitiva productiva, de exploración, de descubrimiento, la hipotético-deductiva, la indagación, la elaboración de juicios y conclusiones, la orientación, la planificación y el control, la regulación de su actividad de aprendizaje, así como establecer generalizaciones acerca de lo aprendido.
- “Debe representar desafíos que exijan la búsqueda de la novedad y la complejidad en la solución de los problemas docentes que solucionan, y
- “Fomentar la curiosidad intelectual, la originalidad y el pensamiento divergente”.

En este proceso el objetivo es la categoría rectora, por cuanto orienta hacia la solución del problema manifestado en el objeto, hacia el dominio del contenido; pero es muy importante también el método, capaz de expresar “(...) la configuración interna del proceso, para que, transformando el contenido, se alcance el objetivo, que se manifiesta mediante la vía, el camino que escoge el sujeto para desarrollarlo” (Álvarez, 1999: 38). Al respecto, es importante considerar el criterio de Klingberg (1972) cuando planteaba que, en gran medida, el desarrollo de la acción del aprendizaje depende de la estructura lógica del contenido por asimilar, pero que la efectividad del aprendizaje depende de la aplicación planificada de los métodos racionales de aprendizaje (adecuados a las tareas). Velázquez (et. al, 2008) asegura que son los métodos problémicos los que tienen la mayor utilidad en las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje reflexivo: el investigativo, la conversación heurística, la búsqueda parcial y la exposición problémica; lo que, asimismo, lleva a asumir las categorías fundamentales de la enseñanza problémica (MINED, 1984: 259): “(...) la situación problémica, el problema docente, las tareas y preguntas problémicas y lo problémico”.

Bigge (1980: 385) evidencia la significación de estas categorías en la concepción reflexiva del proceso de enseñanza-aprendizaje al asegurar: “Lo que distingue a la enseñanza y el aprendizaje reflexivos de los no reflexivos es la presencia de problemas verdaderos que los estudiantes sienten la necesidad de resolver, se produce siempre que los maestros, mediante preguntas hábiles y el empleo adecuado de evidencias negativas, inducen a los estudiantes a dudar de lo que aceptaban hasta entonces y a continuación los ayuda a analizar reflexivamente el problema planteado”.

La categoría problema es, por tanto, imprescindible en este proceso como determinante de los objetivos, “(...) se convierte en el punto de partida para la determinación de los

contenidos y a su vez en la vía (método) para su apropiación. Resolviendo el alumno conoce, según la fórmula martiana de, «conocer es resolver»" (Álvarez, s/a: 23).

La clase reflexiva ha de ser un espacio para el intercambio y discusión, claro que ello está en dependencia de la forma de organización; pero, incluso en las actividades docentes en las que predomina la exposición del profesor (como la conferencia), este puede propiciar las reflexiones individual y grupal a partir de una coherente exposición problémica apoyada en el planteamiento hipotético y en la problematización de la realidad. Silvestre y Zilberstein (2000) advierten que los procedimientos seleccionados deben profundizar en lo interno del enseñar y el aprender, o lo que es lo mismo, promover el análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción, la generalización, la inducción, la deducción, la demostración, la búsqueda de las causas y de las consecuencias, la búsqueda de la esencia, como vía para alcanzar el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes.

Desde esta óptica, la dirección del proceso y la clase en sí exigen que los estudiantes de primer año de la LEP den cumplimiento a tareas docentes de la asignatura Psicología I, es decir, que este se desarrolle mediante el tránsito sistemático de unas a otras tareas. Pero en las condiciones concretas del aprendizaje reflexivo, se considera que las tareas docentes son, además de “la célula del proceso” (Álvarez, 1999: 106), unidades que “(...) deben encerrar, como condición imprescindible, la solución de problemas docentes” (Velázquez, et. al, 2008: 64 - 65).

La autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, garantizan conjuntamente la regulación y retroalimentación de la integridad del proceso.

Como resultado, una vez formado el profesional de la Educación Primaria bajo esta perspectiva desarrolladora que constituye el aprendizaje reflexivo (Velázquez, et. al, 2008), el profesor estará preparado para integrar disciplinariamente los contenidos que explica; aplicar creadoramente los fundamentos de la Pedagogía, la Didáctica y la Metodología de la Enseñanza en el contexto de la explicación de los contenidos; formar alumnos que sean capaces de explicar, con argumentos sólidos, lo que sucede a su alrededor y que no les sean ajenos los problemas de otros; ofrecer una preparación dirigida a la formación de cualidades, valores, actitudes; utilizar procedimientos de trabajo experimental y práctico, que incentiven la reflexión crítica por parte de sus alumnos y comprender el contenido en sus contradicciones y relaciones.

3.2.2. Diagnóstico

Este componente de la estrategia permite caracterizar el estado del aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la LEP, a partir de la medición de las dimensiones e indicadores propuestos por Velázquez, et. al. (2008):

1. Actividad reflexiva de los estudiantes: en esta dimensión se considera el estado del reemplazo o replanteamiento de las condiciones dadas en las tareas docentes; de la formulación de hipótesis de trabajo sobre las causas que generan los problemas docentes; de la determinación de las vías de solución de los problemas docentes; de la valoración de la ejecución que realizan los estudiantes; de la utilización de los contenidos precedentes en la solución de los problemas docentes; y del sometimiento a juicio crítico de su actividad laboral.

2. Motivación: incluye como indicadores el estado del compromiso alcanzado con el proceso y los resultados del aprendizaje; de la disposición para solucionar los problemas docentes; y el de la satisfacción emocional en la solución de los mismos.

3. Problematicación en el proceso de aprendizaje: son indicadores de esta dimensión el estado de la identificación de la contradicción; el del planteamiento de problemas docentes; y el de la solución de los problemas docentes.

El conocimiento de las zonas de desarrollo actual y potencial de los estudiantes y el grupo, a partir de la medición de estas dimensiones, implica las siguientes acciones:

- Seleccionar los métodos y técnicas a aplicar: se recomiendan la observación a clases, la prueba pedagógica y la entrevista y/o encuesta.
- Diseñar los instrumentos correspondientes a los métodos y/o técnicas seleccionados.
- Aplicar los instrumentos.
- Realizar el procesamiento estadístico de la información obtenida.
- Triangular los resultados.
- Determinar los elementos que tipifican el estado del aprendizaje reflexivo de la asignatura en los estudiantes: se precisan insuficiencias y potencialidades individuales y grupales, así como los posibles factores causales de los mismos.

Como instrumentos se recomiendan los empleados por el autor para el estudio diagnóstico de la investigación (ver anexos). Es importante considerar la adaptación de estos a las condiciones concretas de los sujetos implicados, a fin de garantizar la mayor objetividad probable.

Con el propósito de evitar la inducción de los sujetos a experimentar estados de tensión demasiado intensos, los instrumentos han de aplicarse con las mayores horizontalidad y naturalidad posibles. Las observaciones a clases (si se opta por ellas) deben ser lo suficientemente sistemáticas como para reducir los efectos inhibitorios en quienes son observados, además, se sugiere su aplicación mayoritariamente en seminarios y clases prácticas, dada la preponderancia de la actividad externa de los estudiantes que se manifiesta en estas formas de organización respecto a las conferencias.

La prueba pedagógica es indispensable. Pretendiendo la reducción al mínimo de los índices de subjetividad, se sugiere su aplicación en el marco de la evaluación planificada de la asignatura y no en momentos o espacios excepcionales. De cualquier forma, es imprescindible concebirla de manera tal que predominen la problematización y la vinculación con la práctica social.

El resultado del proceso ha de ser la caracterización objetiva del estado del aprendizaje reflexivo de la asignatura en los estudiantes, por lo que han de identificarse inequívocamente las causas y condiciones que contribuyen al cumplimiento del objetivo y las que atenten contra ello. El énfasis debe estar más en el estudio de las capacidades de los estudiantes para la autorregulación de su actividad de aprendizaje que en la simple evaluación de sus conocimientos.

Responsable: profesor de la asignatura Psicología I en la LEP.

Participantes: profesor y estudiantes de primer año de la LEP.

Recursos necesarios: hojas de papel para la impresión e interpretación de los instrumentos, software “Infoestad” (instalado en el Laboratorio de Computación 1) para el procesamiento estadístico.

Ejecuta: profesor de la asignatura Psicología I.

Momento de ejecución: semanas 1 y 2 del segundo semestre del curso escolar.

3.2.3. Planteamiento del objetivo general

El objetivo general que actúa como orientador de la estrategia didáctica consiste en **contribuir al aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la LEP de la UCP “Rafael María de Mendive”, mediante la aplicación de un sistema de acciones estratégicas en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.**

3.2.4. Planeación-instrumentación

En estos componentes se definen e instrumentan las acciones a corto, mediano y largo plazos distribuidas en dos etapas: introductoria y ejecutiva; considerando los sujetos implicados, recursos necesarios y momento de aplicación por etapa. El control de las mismas se realiza mediante el componente evaluativo de la estrategia.

3.2.4.1. Etapa introductoria

Objetivo: asegurar las condiciones indispensables para la instrumentación de la estrategia didáctica.

Acciones a corto plazo:

- Estudiar los presupuestos teóricos de la estrategia didáctica propuesta.
- Dominar las dimensiones e indicadores con las cuales se medirá el aprendizaje reflexivo de la asignatura.
- Analizar el modelo del profesional de la Educación Primaria, determinando: objeto de trabajo, modo y esferas de actuación, campos de acción, problemas profesionales, tareas por función (docente-metodológica, orientadora e investigativa), cualidades, objetivos del primer año y posibilidades de la asignatura para contribuir a estos elementos.
- Determinar, conjuntamente con el colectivo de profesores del año y de la asignatura, las relaciones inter e intradisciplinarias de Psicología I y las posibilidades para el tratamiento de las estrategias curriculares.

Responsable y ejecutor: profesor de la asignatura Psicología I en el primer año de la LEP.

Participantes: profesores de los colectivos de año y de la asignatura.

Recursos necesarios: estrategia didáctica, modelo del profesional, programa de la asignatura.

Momento de ejecución: durante las dos últimas semanas del primer semestre.

Acciones a mediano plazo:

- Realizar la devolución a los estudiantes de los resultados del diagnóstico: esta acción ha de propiciar la toma de conciencia individual y grupal sobre los estados real y potencial del aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I y generar en los estudiantes un estado de insatisfacción respecto a ello.
- Crear en los estudiantes la base motivacional necesaria para la instrumentación de la estrategia: los estudiantes deben reconocer la necesidad de su aplicación como medio

para perfeccionar el aprendizaje de la asignatura. Se puede fundamentar esto con las propias exigencias del modelo del profesional y la solución de las actividades de la prueba pedagógica.

- Explicar a los estudiantes las dimensiones e indicadores que se emplearán para la medición del aprendizaje reflexivo de la asignatura así como las acciones.
- Preparar la asignatura de acuerdo con la concepción didáctica propuesta y con los resultados del diagnóstico, para lo que se considerarán:
 - o La identificación, resolución y planteamiento de problemas, por parte de los estudiantes, derivados del contenido y vinculados con los problemas profesionales del programa de la asignatura y del modelo del profesional.

Recursos complementarios para el diseño de tareas docentes problematizadas:

Bibliográficos: los resaltados con negrita en la **bibliografía** del presente informe.

Sitios Web: <http://www.clubplaneta.com.mx/>; <http://www.rena.edu.ve/>;
<http://porqueaprendemos.blogspot.com/>; <http://revinut.udea.edu.co/>;
<http://www.mineducacion.gov.co/>; <http://www.monografias.com/>;
<http://kunkaak.psicom.uson.mx/>; <http://www.saber.ula.ve/>; <http://contexto-educativo.com.ar/>;
<http://www.wiziq.com/>; <http://www.faromundi.org.do/>;
<http://www.ahora.cu/>; <http://scielo.isciii.es/>; <http://www.rinconpsicologia.com/>;
<http://grupoelron.org/>; <http://www.temas-estudio.com/>; <http://www.usal.es/>;
<http://books.google.com.cu/>; <http://www.psicologia-online.com/>;
<http://es.wikibooks.org/>; <http://www.ecured.cu/>; <http://es.wikipedia.org/>;
<http://www.psycoactiva.com/>.

- o La expresión de los objetivos en términos de la profesión, a tono con las exigencias del modelo del profesional y con los objetivos de la asignatura: se sugiere definirlos de manera que garanticen la solución de un problema de la ciencia psicológica de evidente implicación profesional.

Además, han de dirigirse a la formación de modos adecuados de actuación profesional relacionados con: la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador; el diagnóstico del sistema de influencias educativas y de la personalidad de los escolares; el aumento de la autopreparación; la formación de habilidades para la investigación educativa; y el desarrollo integral de la personalidad de los escolares.

- La selección de los contenidos que responda al cumplimiento del objetivo, pero sobre la base de su problematización constante a fin de propiciar la asimilación de los mismos de manera reflexiva.

El sistema de conocimientos de la asignatura debe presentarse como científicamente inacabado, mostrando la polémica histórica y actual que existe a su alrededor, demostrando que en la comunidad internacional de psicólogos marxistas y no marxistas, en la de Cuba e, incluso, en la de la propia UCP existen puntos de vista contradictorios respecto a los mismos temas.

Se propone como sistema de habilidades para favorecer la reflexión motivacionalmente condicionada de los estudiantes al resolver los problemas derivados del contenido, el siguiente: aplicar, demostrar, explicar, argumentar, interpretar, relacionar, modelar, operar, criticar, valorar, caracterizar y comparar.

- El empleo de métodos y procedimientos de enseñanza problémicos: se sugieren la exposición problémica, para las conferencias; la solución de tareas y de problemas, la polémica y la discusión de ponencia y oponencia, para los seminarios; para las clases prácticas, pueden potenciarse la elaboración de cuadros resúmenes, esquemas, organigramas, críticas y la fundamentación teórica (sobre la base de la psicología materialista-dialéctica) de situaciones problemáticas.

Las tareas docentes deben presentarse partiendo de situaciones problemáticas en las que se cuestione la concepción materialista-dialéctica de la psicología por parecer inconsistente para solucionarlas. Puede ser muy beneficiosa en este aspecto la utilización de curiosidades psicológicas y de situaciones psicopatológicas registradas en la bibliografía y sitios Web orientados anteriormente en la presente etapa.

- El empleo de medios audiovisuales: en las clases, el uso de la computadora es realmente muy difícil debido a la falta de disponibilidad al respecto, pero esta limitación puede compensarse con el HD PLAYER y del DVD. El Departamento de Medios de Enseñanza de la UCP cuenta con varios materiales que pueden ser utilizados, además, en las últimas cuatro versiones del software Microsoft Encarta existen multimedias relacionadas con la asignatura.

Otros de los medios que pueden preverse son los materiales digitalizados con que cuenta el colectivo de la asignatura, para propiciar su acceso a los estudiantes, especialmente, el titulado “Sistema de acciones para las habilidades fundamentales

de la actividad de estudio”, este permitirá que los estudiantes conozcan el contenido de las habilidades cuyo desarrollo será potenciado y evaluado en la asignatura.

- La facilitación de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los estudiantes: es muy importante la flexibilización de la evaluación. En este sentido se sugiere, para la que se realiza de forma escrita (ya sea frecuente, parcial o final):
 - Posibilitar que los estudiantes escojan, de entre varios, el cuestionario a resolver.
 - Dar a conocer, antes de solucionar el cuestionario, el valor puntual de cada cuestión.
 - Permitir a los estudiantes el empleo de libros y libretas.
 - Incluir situaciones problemáticas que puedan tener más de una solución correcta.
 - Orientar la hipotetización sobre determinado problema o la identificación y argumentación de las hipótesis adecuadas a la solución de determinada situación problemática.
 - Orientar la crítica de situaciones, opiniones de reconocidos especialistas y modos de actuación.
 - Asignar “grupos interevaluadores”, o sea, subdividir el grupo en equipos cuyos miembros se evalúen mutuamente definiendo y argumentando la calificación propia y la del resto. El profesor completa la evaluación de cada estudiante y del grupo valorando, además del contenido, el grado de criticidad al juzgarse a sí y a los demás.

Esta relación reflexiva entre los estudiantes y el contenido a evaluar exige la formulación, también sobre la base de la reflexión, de los cuestionarios escritos. Las tareas deben diseñarse de manera tal que los apuntes de la libreta y los textos de la bibliografía a los que el estudiante puede acceder durante la resolución de un examen, por ejemplo, solo puedan serle útiles si los emplea reflexivamente. Al evaluar así, no son el contenido ni el problema los que exigen la actividad reflexiva, sino las formas en que, ineludiblemente, el primero ha de aplicarse en la solución del segundo.

- La ejecución de un mayor número de seminarios y clases prácticas a fin de potenciar la actividad de los estudiantes y del grupo.
- La inclusión en la dosificación de la asignatura (modelo P-1) de talleres (forma de organización de la cual adolece la distribución actual del sistema de conocimientos)

en la que se posibiliten las reflexiones individual y grupal de los estudiantes a partir de la solución de problemas profesionales y/o científicos.

Responsable y ejecutor: profesor de la asignatura Psicología I en el primer año de la LEP.

Participantes: profesores del colectivo de la asignatura y estudiantes del primer año de la LEP.

Recursos necesarios: estrategia didáctica, programa de la asignatura, instrumentos de diagnóstico, preparación de la asignatura, bibliografía, disco compacto de la LEP, sitios Web relacionados con la asignatura.

Momento de ejecución: durante las dos primeras semanas del segundo semestre.

3.2.4.2. Etapa ejecutiva

Objetivo: introducir las acciones estratégicas en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Psicología I, en el primer año de la LEP.

Acciones a corto y mediano plazos:

- Incidir sobre la preparación metodológica de su colectivo de asignatura en función de la promoción del aprendizaje reflexivo de los estudiantes: esta acción permite que el resto de los profesores de la asignatura pueda participar activamente en el proceso de evaluación de la estrategia didáctica a partir del propio trabajo metodológico del colectivo.

Se trata, en esta acción, de aprovechar las potencialidades del colectivo para la instrumentación y posterior evaluación estratégicas, a partir de la socialización de los presupuestos teóricos de la estrategia didáctica y de las dimensiones, indicadores e instrumentos propuestos para promover y, respectivamente, diagnosticar el aprendizaje reflexivo de la asignatura.

- Registrar e interpretar las principales incidencias de la instrumentación de la estrategia: no se trata de una mera acción introspectiva, sino del seguimiento constante del impacto producido con la instrumentación práctica de la estrategia didáctica, a partir de la evaluación frecuente y de las opiniones de los estudiantes.
- Sistematizar con los estudiantes las dimensiones e indicadores que se emplean para la medición del aprendizaje reflexivo de la asignatura y el estado de las mismas a nivel individual y grupal: se trata de que cada estudiante pueda evaluar su evolución y la del grupo en términos del aprendizaje reflexivo de la asignatura, rediseñando sus estrategias de acuerdo con las necesidades individuales y grupales.

- Controlar sistemáticamente su desempeño a partir de la autoevaluación y del trabajo metodológico del colectivo.
- Propiciar en cada estudiante y en el grupo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre el aprendizaje reflexivo de la asignatura.
- Desarrollar las actividades docentes desde la concepción propuesta.

A continuación se ejemplifican una conferencia, una clase práctica y un seminario de acuerdo con el P-1 actual de la asignatura; se incluye, además, la propuesta de un taller:

1. Conferencia

Tema 3: Los subsistemas de regulación de la actividad de la personalidad

Título: El pensamiento como proceso psíquico cognoscitivo.

Objetivo: caracterizar el pensamiento como proceso predominantemente ejecutor, a partir de la exposición problemática de situaciones de la práctica, por su repercusión en la formación integral de la personalidad de los escolares.

Clase anterior (conferencia): El subsistema de la regulación ejecutora. Sensaciones y percepciones. Memoria e imaginación.

Tareas docentes aplicadas en la rememoración de la actividad anterior:

1. ¿Por qué puede afirmarse que el conocimiento de la realidad es un proceso?
¿Cuáles son sus niveles?
2. ¿Cómo se explica que siendo cada nivel psicológicamente superior al que le antecede, no puedan prescindir unos de otros?
3. Ejemplifique cómo pudieran influir en la actividad cognoscitiva de un escolar primario cualesquiera de los componentes de la regulación inductora de la personalidad.

Estudio independiente orientado en la clase anterior:

1. Tanto la sensopercepción como la memoria y la imaginación son procesos que se desarrollan de manera particular en cada escolar. ¿Cree realmente posible que usted como futuro maestro pueda influir en ello? Argumente al respecto.
2. Si el conocimiento animal transita también por esos niveles ¿qué lo diferencia del conocimiento humano?

La **motivación** se relaciona con la segunda tarea de estudio independiente y, además con la siguiente problemática:

1. A un estudiante de cuarto grado se le orienta en la clase de matemáticas determinar qué dimensiones son mayores que otras y hacer una apreciación del valor de las mismas: la longitud de su lápiz o el ancho de su libreta, el espesor de la mesa o el de su goma de borrar, su talla o la del compañero que comparte su mesa; pero el último objeto que se le refiere es el asta de la bandera, de la cual debe expresar su altura exacta. ¿Cómo puede resolver esta problemática?

Esta tarea evidencia la posibilidad de emplear los niveles sensorial y representativo para resolver la primera parte del problema, la insuficiencia de los mismos para solucionar la segunda y, por tanto, la necesidad de la intervención directa del pensamiento. A estas conclusiones ha de arribarse a partir del planteamiento hipotético conjunto entre los estudiantes y el profesor. Se ejemplifica la solución de Tales de Mileto al enfrentar una situación similar relacionada con la determinación de la altura de una pirámide en el siglo VI antes de nuestra era.

Algunos de los aspectos considerados durante el **desarrollo**, en relación con el **objetivo** y la **situación problémica** de la **motivación**, pueden ser:

- Surgimiento del pensamiento en la actividad y la comunicación; ¿existe el pensamiento en otro ser que no sea el hombre?; si la actividad se complejizó también para las demás especies animales, ¿por qué es en el hombre donde llega a su máxima expresión?; insuficiencia de los niveles anteriores para penetrar en los vínculos y relaciones entre los objetos, determinación de sus cualidades esenciales y conceptos.
- Explicación por el profesor de los nexos entre varias definiciones y orientación como **estudio independiente** de la elaboración de una definición propia.

En las **conclusiones** se puede comprobar el cumplimiento del objetivo propuesto con interrogantes como: ¿cuáles son los elementos distintivos del pensamiento como proceso cognoscitivo?; ¿cómo se manifiesta en él su interdependencia respecto al resto de los niveles del conocimiento y a la regulación inductora de la personalidad?; ¿por qué se consideran como sus operaciones lógicas solo las estudiadas y no otras operaciones conocidas?; ¿qué impacto psicopedagógico tiene lograr la independencia y flexibilidad del pensamiento en los escolares primarios?; ¿qué relaciones adviertes entre las formas lógicas del pensamiento y el lenguaje?

Como **estudio independiente** final, también pueden orientarse las tareas siguientes:

1. Valore la siguiente afirmación de J. A. Comenio, teniendo en cuenta la correlación entre el pensamiento del escolar y la manera de dirigir la enseñanza que recibe: “(...) habría que comenzar la enseñanza no a partir de la interpretación verbal de las cosas sino de su observación real”.
2. En su obra “Pensamiento y lenguaje” Vigotsky asegura: “(...) una palabra sin pensamiento es una cosa muerta y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra”. Argumente esta idea.
3. ¿Cómo se explica que siendo todos los estudiantes de un grupo de primaria potencialmente capaces de conocer de forma racional la realidad, haya siempre diferencias notables en cuanto a la solución, que de un mismo problema, hace cada cual?

Esta tercera tarea tributa a la clase posterior (conferencia: Hábitos y habilidades. Atención, lenguaje y capacidades).

2. Seminario

Tema 1: Concepción materialista-dialéctica de la psiquis.

Seminario de discusión de ponencia y oponencia.

Título: El estudio de la psiquis desde la Psicología materialista-dialéctica.

Objetivo: valorar la concepción materialista-dialéctica de la psiquis como objeto de estudio de la psicología, mediante la ponencia y oponencia de las actividades de la guía de trabajo.

Organización: se orienta la conformación, por preferencias y sin límites de integrantes, de dos equipos ponentes y de otros dos que serán los respectivos oponentes de los primeros. Cada uno se autonombrará lo más originalmente posible. La **evaluación** la realizan mutuamente los equipos y el profesor. Cada equipo hará una revisión (posterior a la clase) de la actividad escrita entregada por sus respectivos contrarios, considerando las normas de calificación ortográfica, indicadores generales del texto, ajuste al espacio indicado (una cuartilla, por ejemplo), estética, etc.

Para el primer par de ponentes y oponentes se orienta la siguiente tarea:

1. En el libro “Psicología general” Petrovski hace un análisis histórico-lógico sobre las distintas posiciones adoptadas respecto al objeto de estudio de la psicología. Sobre ello:
 - a) Realice una crítica a las concepciones no marxistas del objeto de estudio de la psicología sobre la base del materialismo-dialéctico.

- b) Explique la relación entre psiquis y conciencia, particularizando en cómo surgen y en la repercusión que cada una tiene en la actividad del individuo.
- c) Elabore una situación vinculada al contexto escolar que le permita demostrar la existencia de la conciencia y de la psiquis, sus características y cualidades.
- d) Construya un texto a modo de conclusiones de la tarea, en solo una cuartilla.

Para el segundo par de ponentes y oponentes se orienta la siguiente actividad:

1. En el libro “La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo” existen varias diferencias al nombrar los principios de la psicología marxista, en relación con la manera en que lo hacen los autores de “Psicología para educadores”. Primero: se habla del principio del desarrollo de la psiquis y no del de la naturaleza social de la psiquis. Segundo: se asume el tercero como el de la unidad de la psiquis no solo con la actividad sino también con la comunicación. Al respecto:

- a) Asuma y argumente una de las siguientes posiciones teóricas relacionadas con la primera diferencia:

- ☐ La diferencia es solo nominal.
- ☐ Uno debe agregarse como cuarto principio.
- ☐ Uno de los dos principios incluye al otro.
- ☐ Ninguno de los dos tiene carácter de principio.

- b) ¿Qué punto de vista considera más acertado en cuanto a la segunda diferencia?
¿Por qué?
- c) Los dos colectivos coinciden al asegurar que el tercer principio dado en cada libro integra los dos restantes. Demuestra, a través de un ejemplo, tal relación entre los principios.
- d) Construya un texto a modo de conclusiones de la tarea, en solo una cuartilla.

3. Clase práctica

Tema 2: La personalidad como nivel superior de regulación psíquica.

Título: Las características generales de la personalidad.

Objetivo: argumentar las formas de manifestación práctica de las características generales de la personalidad, mediante el trabajo independiente y la aplicación del método de trabajo propuesto.

Organización: se orienta la guía de autopreparación previa en la actividad anterior. Se presentan dos tareas de las cuales cada estudiante deberá resolver solo una, escogida

según su decisión. En las conclusiones se les orienta resolver y entregar por escrito en la próxima clase la tarea que no seleccionaron.

1. Elabore una situación hipotética en la que se manifieste la formación de las características generales de la personalidad considerando, además, los siguientes requisitos:
 - a) El protagonista debe ser un estudiante de sexto grado.
 - b) Deben intervenir otros sujetos en los que identifique, al menos, una característica general de la personalidad.
 - c) La situación es provocada por un comportamiento inadecuado del maestro.
 - d) El desarrollo de la función reguladora no es lo suficientemente elevado.
 - e) Argumente cómo se manifiestan en cada caso las características generales de la personalidad y sus vínculos con los principios de la psicología marxista.
 - f) Construya un título sugerente para la situación elaborada.
 - g) Exprese en un párrafo por qué escogió resolver esta tarea y no la 2.
 - h) Entregue por escrito otra propuesta de método de trabajo que también considere efectiva para resolver la tarea.
2. Elabore una situación hipotética en la que se manifiesten las características generales de la personalidad considerando, además, los siguientes requisitos:
 - a) Los protagonistas son los padres de un estudiante que comienza los estudios primarios y su maestra.
 - b) La maestra organiza las casas de estudio.
 - c) Introduzca un error teórico y/o práctico que notificarás al profesor antes de socializar la situación.
 - d) Uno de los padres sobrevalora las premisas sociales del desarrollo psíquico.
 - e) Argumente cómo se manifiestan en cada caso las características generales de la personalidad.
 - f) Representela esquemáticamente.
 - g) Exprese en un párrafo por qué escogió resolver esta tarea y no la 1.
 - h) Entregue por escrito otra propuesta de método de trabajo que también considere efectiva para resolver la tarea.

4. Taller

Considerando las especificidades de esta forma de organización y la relación con los temas de la asignatura, algunas de las situaciones problemáticas empleadas para propiciar la reflexión grupal podrían ser:

1. El psicólogo estadounidense John B. Watson, fundador de la teoría psicológica conductista a comienzos del siglo XX, planteaba que él podía ser capaz de lograr (teniendo las condiciones materiales suficientes) cualquier ser humano que se propusiese a partir de una docena de niños: un especialista, un doctor, un artista, un indigente, un ladrón, etc.
 - a) ¿Está totalmente de acuerdo con Watson, parcialmente de acuerdo o en total desacuerdo? ¿Por qué?
 - b) ¿Qué condiciones materiales cree que necesitaría para ello?
 - c) ¿Mencione y explique los posibles resultados que pudieran producirse en la práctica si se hiciese tal experimento?
 - d) ¿Qué posición asume Watson respecto a las premisas del desarrollo psíquico humano?
2. Al igual que Amala y Kamala, han sido registrados otros 14 hechos de niños criados por lobos; cinco por osos; uno por babuinos; uno por leopardos; y uno por una oveja. En los 22 casos los niños se comportaban como las especies con las que convivían y no se desarrollaron psicológicamente a plenitud.
 - a) ¿Cómo se explica que siendo seres humanos se hayan desarrollado en otra dirección?
 - b) ¿A qué se debe que cada niño se comportase como los animales con los que convivía y que, sin embargo, los individuos de esas mismas especies (lobos, osos, ovejas, etc.) criados por el hombre siempre conserven las características psíquicas de su especie?
3. Kaspar Hauser fue un adolescente alemán cuyo caso se conoció en 1825 por haber pasado su niñez encerrado en un sótano sin contacto humano, se alimentaba con la comida que le arrojaban. Su estado mental era tal que levantó el interés de juristas, teólogos y pedagogos que llevaron a cabo multitud de ensayos para enseñarle a hablar, leer y escribir. En un principio la leche y la carne le daban asco a Kaspar y solo se alimentaba con pan y agua.
 - a) ¿Por qué sucedió que Kaspar, a pesar de tener alrededor de 16 años de edad, casi no era capaz de hablar, leer y escribir y que le fuera casi imposible aprender a hacerlo?
 - b) ¿Cómo se evidencia en esta situación el principio de la unidad de la psiquis con la actividad y la comunicación?

4. Si la personalidad constituye una unidad con la actividad y la comunicación, ¿cómo se explica que en un grupo de quinto grado puedan diagnosticarse niveles diferentes del desarrollo de las personalidades de sus miembros, a pesar de que transitaron los grados anteriores con los mismos maestros y realizando las mismas actividades docentes y extradocentes?
5. S. L. Rubinstein, en su obra “Principios de psicología general” aseguró que la personalidad es un producto del desarrollo histórico-social y ontogenético del hombre; al respecto responda:
 - a) ¿Esta aseveración niega, confirma en parte o confirma totalmente la unidad entre la personalidad, la actividad y la comunicación? Argumente.
6. Para muchos psicólogos no marxistas, existen situaciones prácticas sobre las cuales la psicología materialista-dialéctica es incapaz de ofrecer explicaciones convincentes. ¿Cuáles serían las tuyas ante tres de esas situaciones?:
 - a) ¿Por qué razones dos hermanos gemelos separados al nacer, educados por familias distintas, sin contacto alguno hasta después de 30 años, pueden haber desarrollado personalidades muy similares y hasta escoger las mismas profesiones?
 - b) ¿Cómo se explica que en una misma persona adulta puedan existir varias personalidades alternativamente?
 - c) Si la personalidad es el resultado de la interacción de las condiciones biológicas, psíquicas y sociales de un individuo y el materialismo-dialéctico plantea que estas están en constante movimiento y transformación, ¿puede afirmarse que la personalidad que constituimos hoy es diferente a la que seremos mañana?

Acciones a largo plazo:

- Identificar otras fuentes de información que puedan complementar la estrategia didáctica.
- Determinar limitaciones y potencialidades de la propuesta.
- Proponer las adecuaciones que considere necesarias para el perfeccionamiento de la estrategia didáctica.

Responsable y ejecutor: profesor de la asignatura Psicología I en el primer año de la LEP.

Participantes: profesor y estudiantes de primer año de la LEP.

Recursos necesarios: bibliografía orientada, preparación de la asignatura, medios inherentes al aula.

Ejecuta: profesor de la asignatura Psicología I.

Momento de ejecución: semanas 1 – 17 del segundo semestre del curso escolar.

3.2.5. Evaluación

El componente evaluativo de la estrategia tiene como **objetivo** valorar el impacto de la estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Psicología I. Se dirige, de acuerdo con los sujetos cuya actividad se evalúa, hacia la actividad del profesor y hacia la actividad del estudiante y el grupo.

1. Evaluación de la actividad del profesor

Acciones:

1.1. A corto plazo (semanas 1 y 2 del segundo semestre del curso escolar)

- Retroalimentar su desempeño a partir del conocimiento de las opiniones de los estudiantes para establecer las adecuaciones pertinentes: se sugieren la aplicación alternativa de la técnica PNI (manifestación de los aspectos positivos, negativos e interesantes) y el intercambio dialogado con el grupo.
- Registrar en el plan de clases la percepción personal sobre cada actividad docente: esta acción debe mantenerse durante toda la aplicación de la estrategia didáctica.

1.2. A mediano plazo (semanas 2 - 16 del segundo semestre del curso escolar)

- Aplicar la encuesta anónima para conocer la percepción que de la actividad del profesor tiene el grupo (anexo 17).
- Continuar la aplicación de la técnica PNI.
- Realizar (el resto de los profesores del colectivo de la asignatura) observaciones sistemáticas de las clases: pueden utilizarse los instrumentos utilizados en el estudio diagnóstico de la investigación.

1.3. A largo plazo (semanas 16 y 17 del segundo semestre del curso escolar)

- Integrar (el colectivo de la asignatura) los resultados obtenidos con las acciones aplicadas en los plazos anteriores.
- Analizar los resultados individuales y grupales en cuanto al aprendizaje reflexivo de la asignatura, de acuerdo con las dimensiones e indicadores presentados.

Responsable: profesor de la asignatura Psicología I en el primer año de la LEP.

Ejecutan: profesor de la asignatura y el resto del colectivo.

Participantes: profesor de la asignatura, el resto del colectivo, estudiante y grupo.

Recursos necesarios: técnica PNI, guía de observación a clases, instrumento para la encuesta a estudiantes.

2. Evaluación de la actividad del estudiante y el grupo

Acciones:

2.1. A corto plazo (semanas 1 y 2 del segundo semestre del curso escolar)

- Determinar el nivel de conciencia sobre su situación respecto al aprendizaje reflexivo de la asignatura.
- Comprobar si se encuentran lo suficientemente motivados con el proceso.
- Constatar el conocimiento de las dimensiones e indicadores del aprendizaje reflexivo de la asignatura.

2.2. A mediano plazo (semanas 2 - 16 del segundo semestre del curso escolar)

- Propiciar las reflexiones individual y grupal sobre la actividad propia, la de otros estudiantes y la grupal.
- Realizar evaluaciones sistemáticas del contenido.
- Analizar los resultados de las tareas docentes orientadas atendiendo a las necesidades y potencialidades individuales y grupales diagnosticadas.
- Determinar las transformaciones que se producen en la dinámica grupal.

2.3. A largo plazo (semanas 16 y 17 del segundo semestre del curso escolar)

- Orientar la elaboración y entrega por escrito de un informe individual en el que cada estudiante valore críticamente los estados individual y grupal del aprendizaje reflexivo de la asignatura y la posible aplicación de los contenidos en su futura práctica profesional.
- Aplicar una prueba pedagógica final.
- Caracterizar el estado final del aprendizaje reflexivo de la asignatura y de la dinámica grupal.

Responsable: profesor de la asignatura Psicología I en el primer año de la LEP.

Ejecutan: profesor de la asignatura.

Participantes: profesor de la asignatura, estudiante y grupo.

Recursos necesarios: instrumentos de diagnóstico, preparación de la asignatura.

La estructuración de la estrategia didáctica propuesta responde a los requerimientos didácticos que impone a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje el estado actual del aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la LEP. El contenido de sus componentes ha sido definido sobre la base de las características del aprendizaje reflexivo como forma de aprendizaje desarrollador.

3.3. Valoración teórica de la estrategia didáctica

La valoración del producto científico propuesto se realizó sometiéndolo al criterio de 12 especialistas (anexo 18) elegidos de entre 17 candidatos, todos pertenecientes a la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”. Este proceso de selección se llevó a cabo a partir de la aplicación del instrumento del anexo 19, teniendo en cuenta: años de experiencia en el Nivel Superior, categoría docente, realización de estudios de maestría o doctorado vinculados a la temática, experiencia en las asignaturas de la disciplina, conocimientos respecto a las tendencias actuales sobre el aprendizaje en la Educación Superior y sobre las estrategias didácticas como resultado científico, así como la disposición para participar en la investigación. Los especialistas fueron consultados en dos ocasiones y para el registro de sus criterios se empleó la encuesta del anexo 20, considerando los criterios de Lanuez, et. al. (s/a.: 99) y de Valledor (2005).

Análisis cuantitativo de la valoración teórica de la estrategia didáctica

Este análisis se realizó a partir del estudio de los valores obtenidos en cada pregunta realizada a los especialistas. Para ello la asignación previa de valores numéricos por categoría evaluativa fue: **cinco** para **excelente** (E), **cuatro** para **bien** (B), **tres** para **regular** (R) y **dos** para **mal** (M).

El cálculo de los coeficientes de aceptación (**K**) (por preguntas y total) se realizó sobre la base del valor máximo posible, o sea, cinco (tabla 5). Los valores inferiores a tres puntos indican la desaprobación de la propuesta por parte de los especialistas; los demás avalan la propuesta, con menor o mayor aprobación de acuerdo al movimiento de los valores entre los límites tres y cinco. La fórmula empleada es $K = \left(\frac{P_a}{T_{Pa}} \right) N$; donde **K** es el coeficiente de aceptación, **P_a** representa los puntos acumulados, **T_{Pa}** es el total de puntos a acumular y **N** corresponde al máximo de puntos por preguntas.

PREGUNTA	CANTIDAD DE ASPECTOS	PUNTOS A ACUMULAR	PUNTOS ACUMULADOS	COEFICIENTE DE ACEPTACIÓN
1	1	60	59	4,9
2	1	60	55	4,6
3	1	60	50	4,2
4	1	60	53	4,4
5	1	60	55	4,6
TOTAL	5	300	272	4,5

Tabla 5: Resultados cuantitativos de la valoración teórica de la estrategia didáctica

Como puede apreciarse en la tabla 5, el total de puntos acumulados es 272, siendo el valor promedio del coeficiente de aceptación 4,5. Por tanto, la estrategia didáctica propuesta es aceptada por los especialistas consultados.

Análisis cualitativo de la valoración teórica de la estrategia didáctica

Los criterios emitidos por los especialistas en la primera de las preguntas dirigida a la **introducción-fundamentación** de la estrategia, integran un coeficiente de aceptación de 4,9. Son aprobados, tanto el marco teórico de la propuesta como su estructura.

La segunda pregunta aborda el componente **diagnóstico** de la estrategia didáctica y obtuvo un coeficiente de 4,6. Los criterios coinciden en que su concepción es idónea tanto por la metodología empleada como por el diseño de los instrumentos.

El **objetivo general** de la propuesta fue sometido a la valoración teórica mediante la pregunta tres. El coeficiente 4,2 evidencia una amplia aceptación, sin menoscabo de una sugerencia centrada en su amplitud, por cuanto un especialista considera que la estrategia didáctica supera el fin propuesto.

En la cuarta interrogante, con 4,4 de coeficiente de aceptación, se valora la **planeación-instrumentación**. Los especialistas destacan la coherencia existente entre las acciones propuestas, el objetivo general y los fundamentos asumidos. Ocho de los consultados agregan que la concepción de las distintas formas de organización potencia el aprendizaje reflexivo y todos aprueban el desarrollo de talleres en la asignatura.

El componente **evaluación** fue uno de los más aceptados por los especialistas, con un coeficiente de 4,6; se valoró a partir de la pregunta cinco, en cuyo procesamiento se registró una recomendación dirigida a establecer parámetros para homogeneizar las autoevaluaciones de los estudiantes. El criterio general indica que tal componente está caracterizado por la unidad entre lo cualitativo y lo cuantitativo.

Es evidente la aceptación general de la estrategia didáctica por parte de los especialistas consultados. Fue unánimemente considerada viable para alcanzar el fin propuesto por el investigador.

3.4. Conclusiones parciales del capítulo

- La estrategia didáctica propuesta fue concebida sobre la base del materialismo-dialéctico y del enfoque histórico-cultural. Considera las potencialidades y limitaciones de los sujetos implicados, así como la satisfacción, a partir de la asignatura Psicología I, de las crecientes exigencias sociales que en términos de aprendizaje afronta la Licenciatura en Educación Primaria.
- La valoración teórica de la estrategia didáctica elaborada manifiesta su factibilidad para contribuir al aprendizaje reflexivo de la Psicología I en los estudiantes a los que va dirigida.

CONCLUSIONES

1. El estudio de los principales referentes teóricos del aprendizaje reflexivo de la psicología en la formación de maestros primarios, permitió identificar tres concepciones de gran significación: la enseñanza reflexiva en EE. UU., a partir de la tercera década del siglo XX; la enseñanza problémica en la URSS, durante la segunda mitad del mismo siglo; y, actualmente, el aprendizaje desarrollador en Cuba.
2. A nivel internacional, existe en la formación de maestros primarios una importante tendencia hacia la promoción de formas activas del aprendizaje de la psicología. Se desarrolla la didáctica reflexiva en varias naciones de Latinoamérica, en EE.UU. y en España.
3. En la Educación Superior cubana, ha sido fundamentado el aprendizaje reflexivo como un medio para lograr el aprendizaje desarrollador. Como concepto más restringido conserva los atributos esenciales de este y contribuye al desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes apoyándose en la reflexión.
4. Al diagnosticar el campo de acción de la investigación, se constató que los estudiantes de primer año de la LEP carecen de las habilidades y hábitos necesarios para operar reflexivamente con los contenidos de la asignatura Psicología I y que la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura no propicia suficientemente la satisfacción de esas necesidades.
5. La estrategia didáctica fue elaborada sobre la base del materialismo-dialéctico. Asume los postulados del enfoque histórico-cultural y se apoya en la didáctica de la Educación Superior para contribuir al aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I, concibiendo la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera tal que predominen la actividad reflexiva y la problematización de los estudiantes en estrecho vínculo con el aumento de la motivación por la asignatura.
6. La valoración teórica de la estrategia didáctica evidencia su factibilidad para hacer suficientemente reflexivo el aprendizaje de la asignatura en los estudiantes de primer año de la LEP de la UCP “Rafael María de Mendive”.

RECOMENDACIONES

1. Continuar el proceso investigativo con vistas a la introducción en la práctica del producto científico elaborado.
2. Elaborar propuestas similares para contribuir al aprendizaje reflexivo de las demás asignaturas del primer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”.
3. Dirigir nuevas investigaciones hacia la generalización de la propuesta al resto de las carreras de dicha universidad.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez de Zayas, C. M. (1999). La escuela en la vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (s/a). Escuela de excelencia. (Digitalizado).

Amador Martínez, A., et. al. (1995). El adolescente cubano: una aproximación al estudio de su personalidad. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Azcoaga, J. E. (2003). Del lenguaje al pensamiento verbal. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Báez García, M. (2006). Hacia una comunicación más eficaz. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bartolomé Pina, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en Educación Superior (Blended Learning Environments At Higher Education). España: Universidad de Barcelona.

Bello Dávila, Z. y Casales Fernández, J. C. (2002). Psicología social. La Habana: Editorial Félix Varela.

Bermúdez Morris, R., et. al. (2002). Dinámica de grupo en educación: su facilitación. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____ y Pérez Martín, L. M. (2004). Aprendizaje formativo y crecimiento personal. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Constitución de la República de Cuba. (2002). La Habana: Editora Política.

Bermúdez Sarguera, R. y Rodríguez Rebastillo, M. (1996). Teoría y metodología del aprendizaje. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bigge, Morris I. (1980). Teorías de aprendizaje para maestros. México: Editorial Trillas.

Blanco Pérez, A. (2001). Introducción a la sociología de la educación. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bonilla Vichot, I. de la C. (2005). Las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en alumnos de preuniversitario. Tesis presentada en opción al grado científico de Máster en psicología educativa. Ciudad de La Habana: Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Brito Fernández, H., et. al. (1987). Psicología general para los Institutos Superiores Pedagógicos. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Tres tomos.

Burke Beltrán, M. T., et. Al. (1989). Temas de psicología pedagógica para maestros. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Dos tomos.

Burón, J. (1993). Aprender a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao: Editorial Mensajero.

Canfux Sanler, V. (2000). Sobre la formación de profesores desde la teoría crítica de la enseñanza. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XX, 3.

Canfux Sanler, V. y Rodríguez Pérez, M. E. (2003). Acerca del estudio de la reflexión y la criticidad en el pensamiento del profesor universitario. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXII, 1.

Castellanos Simons, D. (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. (Material digitalizado). La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

_____, et. al. (2002). Aprender y Enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

_____. (2003). Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar. (Material digitalizado). La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".

Castro-López Ginard, H. (1983). Psicopatología clínica. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Davidov, V. V. (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú: Editorial Progreso.

De Armas Ramírez, N., et. al. (2001). Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. (Material digitalizado). Ciudad de La Habana: Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas. Universidad Pedagógica "Félix Varela".

_____, et. al. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. (Curso 85). Ciudad de La Habana: Evento Internacional Pedagogía 2003.

_____ y Valle Lima, A. (2011). Resultados científicos en la investigación educativa. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

De Veyga, F. (1995). La enseñanza de la psicología. Revista Electroneurobiología, 3 (1), 1-17. Diciembre de 1995.

Díaz Gutiérrez, J. E., et. al. (1987). Introducción a la especialidad pedagógica. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Fernández González, A. M., et. al. (2002). Comunicación educativa. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Fernando González, J. La didáctica reflexiva como estrategia para integrar las competencias profesionales al proyecto de vida: de “capacitar” para competir a “formarse” para la vida. Colombia: Politécnico Jaime Izasa Cadavid.

Galperin, P. Ya. (s/a). Introducción a la psicología. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García Batista, G. (compilador). (2001). Fisiología del desarrollo e higiene escolar. Selección de temas. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (compilador). (2002). Adolescencia y desarrollo. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García Batista, G., et. al. (1991). Peculiaridades de la actividad nerviosa en niños y adolescentes. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Clauss, G. y Hiebsch, H. (1978). Psicología del niño escolar. Ciudad de La Habana: Editora de Libros para la Educación.

González Maura, V., et. al. (1995). Psicología para educadores. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González Rey, F., et. al. (1982). Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____ y Mitjáns Martínez, A. (1989). La personalidad: su educación y desarrollo. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (1995). Comunicación, personalidad y desarrollo. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González Serra, D. J. (1984). Problemas filosóficos de la psicología. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (2009). Martí y la psicología. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González Soca, A. M. y Reinoso Cápiro, C. (2002). Nociones de sociología, psicología y pedagogía. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Imbermón, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesor. Barcelona: Editorial GRAO.

Hinojal, A. 2000. Sociología y psicología de la educación. En: López Hurtado, J. Fundamentos de la educación. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación, 2000.

Jiménez, M. Y. e Irigoyen, J. J. (s/a). Discurso Didáctico y Enseñanza de la Psicología. Revista Sonorense de Psicología. Vol. 13, 2, 55-61.

Klingberg, L. (1972). Introducción a la didáctica general. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Krutetski, V. A. (1989). Psicología. Moscú: Vneshtorgizdat.

Kuzmina, N. V. (1987). Ensayo sobre la psicología de la actividad del maestro. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Lanuez Bayolo, M. del C., et. al. (s/a.). El maestro y la investigación educativa en el siglo XXI. (En formato PDF).

Leontiev, A. N. (1979). La actividad en la psicología. Ciudad de La Habana: Editorial de Libros para la Educación.

López Hurtado, J., et. al. (s/a.). Orientaciones metodológicas. Psicología general. Ciudad de La Habana: Dirección de Formación y Perfeccionamiento de Personal Pedagógico.

Majmutov, M. I. (1983). La enseñanza problemática. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.

Martí, J. (1975). Obras completas. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Marx, C. (1955). Tesis sobre Feuerbach. En C. Marx y F. Engels. Obras Escogidas (en dos tomos). Tomo 2. Moscú: Editorial Progreso.

Mijailova Panibratseva, Z. (1980). Metodología de la enseñanza de la psicología. Ciudad de La Habana: Editorial de Libros para la Educación.

MINED. (1975). Superación para profesores de psicología. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (1984). Pedagogía. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

MININT. (s/a.). Psicología. Nivel Medio. Ciudad de La Habana: Dirección de Instrucción del MININT, sección BME.

Moreno Castañeda, M. J. (compilador). (2003). Psicología de la personalidad. Selección de lecturas. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Platonov, K. (1975). Psicología recreativa. Moscú: Editorial Progreso.

Pérez Martín, L. M., et. al. (2004). La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Petrovski, A. V. (1979). Psicología pedagógica y de las edades. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (1985). Psicología evolutiva y pedagógica. Moscú: Editorial Progreso.

Pidkasisti, P. I. (1986). La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Pulido Díaz, A. (2005). Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en alumnos de 6^{to}. grado de la escuela primaria en Pinar del Río. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Ciudad de La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Rico Montero, P. (1996). Reflexión y aprendizaje en el aula. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (2002). Técnicas para un aprendizaje desarrollador en el escolar primario. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (2002). Citado en el documento: Grupo Aprendizaje-Valores (Nov. 2002). Proyecto: Proceso de Enseñanza Aprendizaje bajo una concepción desarrolladora en la escuela primaria cubana actual. ICCP. MINED.

Rodríguez Rebastillo, M. Y Bermúdez Sarguera, R. (1996). La personalidad del adolescente. Teoría y metodología para su estudio. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rubinstein, S. L. (1967). Principios de Psicología General. La Habana: Edición Revolucionaria

_____. (1979). El desarrollo de la psicología. Principios y métodos. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Sarduy Aguilar, M., et. al. (1973). Personalidad para maestros. Ciudad de La Habana: Departamento de Psicología Educacional. MINED.

Schúkina, G. I. (1978). Los intereses cognoscitivos en los escolares. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Segura Suárez, M. E., et. al. (2005). Teorías psicológicas y su influencia en la educación Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Semionov, I. N. y Estepanov, S. Ya. (1983). El problema del objeto y método del estudio psicológico de la reflexión. Material traducido. Moscú: Nauka.

Shardakov, M. N. (1978). Desarrollo del pensamiento en el escolar. Ciudad de La Habana: Editorial de Libros para la Educación.

Sierra Salcedo, R. A. (2008). La estrategia pedagógica, su diseño e implementación. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Torreolla, G. (2001). Aprender a vivir. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

UCP "RMM", Pinar del Río. (1991). Los fundamentos de la teoría materialista- dialéctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Manual. Impresiones Ligeras.

Valera Alfonso, O. (2003). Las corrientes de la psicología contemporánea. Revisión crítica desde sus orígenes hasta la actualidad. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Valle Lima, A. D. y García Batista, G. A. (compiladores). (2007). Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Valledor Ceballo, R. (2005). Instrumento Criterio de especialistas. (En CD Maestría en Educación). Ciudad de La Habana: IPLAC.

Velázquez Peña, E. A., et. al. (s/a). Aprendizaje reflexivo en la formación de los profesores de las carreras de Ciencias Naturales de los institutos superiores pedagógicos. Extraído en julio de 2011 desde: <http://www.ucpeducamaguey.rimed.cu/aprendizajetic/articulos/articulo2.htm>.

_____, et. al. (2008). Aprendizaje reflexivo, enseñanza problémica y juegos educativos por computadora. España: CENDA.

Venguer, Leonid A. (1976). Temas de psicología preescolar. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Yaroshevski, M. G. (1985). Historia de la psicología. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Zaldívar Pérez, D., et. al. (2004). Psicoterapia general. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

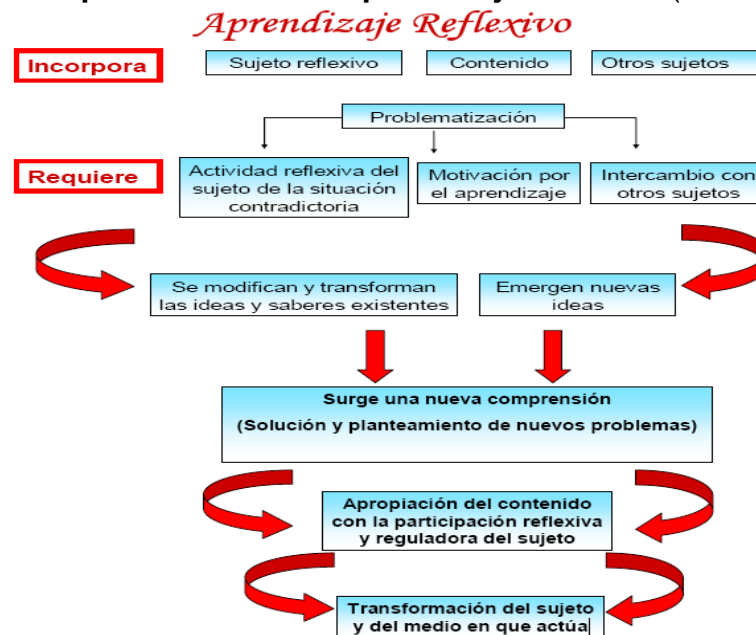
Zilberstein, J. y Portela, R. (2002). Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las ciencias. Ciudad de La Habana: ICCP, MINED.

ANEXOS

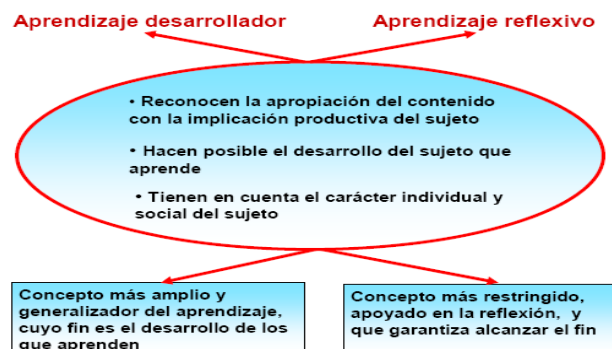
Anexo 1: Guía para la revisión de los planes de estudio de la LEP

INFORMACIÓN	PLAN A	PLAN B	PLAN C	PLAN D
Nombre de la asignatura.				
Año en que se imparte.				
Modalidad de estudio.				
Semestres o bloques en los que se imparte.				
Cantidad de horas.				
Frecuencia.				

Anexo 2: Hacia una representación del aprendizaje reflexivo (Velázquez, 2008: 34)



Anexo 3: Semejanzas y diferencias entre aprendizaje reflexivo y aprendizaje desarrollador (Velázquez, op. cit.: 38)



Anexo 4: Guías para el análisis de la preparación de la asignatura Psicología I

4.1. Análisis de la planificación de las actividades docentes

Objetivo: analizar cómo desde la planificación de la asignatura se propicia el aprendizaje reflexivo de Psicología I.

Aspectos a tener en cuenta:

- Vínculo de la clase con los problemas profesionales y la vida.
- Problemатización del contenido e hipotetización sobre sus causas, nexos, relaciones, etc.
- Previsión de acciones para conocer las relaciones afectivo-motivacionales entre los estudiantes y el contenido.
- Planteamiento de problemas docentes cuya soluciones implique una intensa actividad reflexiva.
- Demostración y/o ejemplificación de las vías para solucionar problemas docentes.
- Relación problematizada de los nuevos contenidos con los anteriores.
- Revelación, demostración, identificación, ejemplificación e inducción de contradicciones.
- Empleo de medios de enseñanza para incentivar la reflexión.
- Uso de métodos y procedimientos problémicos.
- Concepción problematizada y flexible de la evaluación.
- Establecimiento de formas de organización en las que predomine la actividad de los estudiantes.

4.2. Análisis del resto de la documentación de la asignatura

Objetivo: analizar cómo los elementos de la preparación de la asignatura Psicología I inciden sobre su aprendizaje reflexivo.

ASPECTOS A ANALIZAR
1. Concepción del aprendizaje de la asignatura reflejada en los programas de la disciplina y asignatura.
2. Exigencias de los respectivos programas relacionadas con el desarrollo de la actividad reflexiva de los estudiantes.
3. Distribución y frecuencia de las formas de organización del proceso en el P-1 de la asignatura.
4. Tratamiento didáctico de los componentes no personales del proceso atendiendo a: profesionalización, problematización, vinculación con la práctica social y con otras ciencias.
5. Orientación de actividades que estimulen y exijan una intensa actividad reflexiva de los estudiantes.
6. Tratamiento del planteamiento hipotético del profesor y de los estudiantes.
7. Otros relacionados con la variable dependiente.

Anexo 5: Guía de la entrevista a los profesores de la asignatura Psicología I

Objetivo: obtener información sobre la actual dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Psicología I.

CUESTIONARIO

1. ¿Cuáles son su título académico, grado científico, categoría docente y experiencia en el Nivel Superior?

2. ¿Considera desarrollador el aprendizaje actual de sus estudiantes en la asignatura?
¿Por qué?
3. ¿En qué dimensiones y subdimensiones del aprendizaje considera que debe profundizar para lograr aprendizajes más desarrolladores en sus estudiantes?
Argumente.
4. ¿Qué considera sobre la enseñanza de la asignatura?, ¿representa una complejidad, es sencilla, requiere de métodos productivos o no? Explique su punto de vista.
5. ¿Qué elementos tiene en cuenta para concebir las tareas docentes de sus estudiantes?
6. En el proceso de evaluación de sus estudiantes, ¿qué elementos considera?, ¿con qué propósito?
7. ¿Considera factible y necesaria la promoción del aprendizaje reflexivo en la asignatura?
8. ¿Qué acciones usted realiza para contribuir al aprendizaje reflexivo de la asignatura?
9. Si tuviese que mencionar limitaciones que actualmente dificultan o limitan el aprendizaje reflexivo de la asignatura, ¿cuáles aludiría?

Anexo 6: Guía de observación a conferencias de la asignatura Psicología I

Objetivo: percibir en los estudiantes y el profesor las acciones que propician el aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I.

ASPECTOS A OBSERVAR	INDICADOR	EVALUACIÓN		
		B	R	M
Introducción:				
1. Se propician la valoración personal y grupal de los estudiantes sobre la realización del estudio independiente.	1.4.*			
2. El estudio independiente orientado refleja contradicciones.	3.1.*			
3. Los estudiantes identificaron contradicciones en el estudio independiente.	3.1.			
4. Los estudiantes aplican contenidos precedentes en la solución del estudio independiente.	1.5.			
5. El estudio independiente se vinculó (en su ejecución y/o revisión) con la práctica profesional.	1.6.*			
6. Los estudiantes vinculan la solución del estudio independiente con su rol profesional.	1.6.			
7. Esfuerzo demostrado para la solución del estudio independiente.	2.1.			
8. Satisfacción emocional de los estudiantes con la solución del estudio independiente.	2.3.			
9. Los estudiantes solucionan el estudio independiente.	3.3.			
Desarrollo:				
10. El profesor motiva la actividad a partir de situaciones problemáticas.	3.2.*			
11. Los estudiantes identificaron contradicciones en la motivación.	3.1.			
12. Los estudiantes formulan hipótesis sobre las causas de las contradicciones incluidas en la motivación.	1.2.			
13. La exposición del profesor revela las vías de solución de las contradicciones surgidas en la motivación.	1.3.*			
Conclusiones:				

14. Las preguntas de comprobación se problematizan.	3.2.*			
15. El estudio independiente se basa en problemas docentes.	3.2.*			
16. Para la realización del estudio independiente los estudiantes están motivados.	2.2.			
No se diagnostica el indicador 1.1. * Dirigido a la actividad del profesor.				

Anexo 7: Guía de observación a clases prácticas de la asignatura Psicología I

Objetivo: percibir en los estudiantes y el profesor las acciones que propician el aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I.

ASPECTOS A OBSERVAR	INDICADOR	EVALUACIÓN		
		B	R	M
Introducción:				
1. Motivación de los estudiantes para la actividad.	2.2.			
Desarrollo:				
2. La guía previa de autopreparación remite a los estudiantes a consultar contenidos anteriores a los que se dirige la clase.	1.5.*			
3. Los estudiantes replantean las condiciones de las tareas orientadas en la guía de trabajo.	1.1.			
4. Los estudiantes identifican las contradicciones existentes.	3.1.			
5. Los estudiantes plantean hipótesis sobre las causas que dan lugar a las contradicciones dadas.	1.2.			
6. Los estudiantes determinan las vías de solución de los problemas docentes.	1.3.			
7. Los estudiantes aplican contenidos anteriores a los que propiamente va dirigida la clase.	1.5.			
8. Los estudiantes aplican sus conocimientos en situaciones vinculadas con su rol profesional.	1.6.			
9. Los estudiantes plantean problemas docentes.	3.2.			
10. Los estudiantes solucionan los problemas que enfrentan.	3.3.			
11. Los estudiantes se implican personalmente en el proceso de aprendizaje.	2.1.			
Conclusiones:				
12. Los estudiantes valoran su actividad de aprendizaje.	1.4.			
13. Los estudiantes se satisfacen emocionalmente con la solución de los problemas que enfrentan.	2.3.			
* Dirigido a la actividad del profesor.				

Anexo 8: Prueba pedagógica aplicada a los estudiantes de primer año de la LEP

Objetivo: evaluar el aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I en los estudiantes de primer año de la LEP.

CUESTIONARIO

INDICADOR

- Según la concepción marxista, no existe actividad inmotivada; sin embargo, existen muchos casos en los que el individuo actúa sin saber por qué. Al respecto:

- | | |
|---|-------------------------|
| a) Plantea, al menos, tres posibles causas que provoquen esto. | 1.2.; 1.5. |
| b) ¿Con qué presupuestos teóricos de la teoría de la actividad se contradice esa situación? | 3.1.; 3.3. |
| c) Elabora una situación hipotética en la que se manifieste en una escolar de primer grado la importancia de la conciencia de los motivos y la influencia en ello de su maestro. | 1.6.; 3.2.; 3.3. |
| d) Sobre los motivos de la actividad, Petrovski expresó que son impulsos para la acción, no obstante, Viviana González afirma que son el objeto que responde a una u otra necesidad. Selecciona el criterio que consideres más acertado, argumenta por qué y explica el procedimiento que seguiste para arribar a tal conclusión. | 1.3.; 1.4. |
| 2. Imagina que al comenzar el componente laboral en segundo año de la carrera se te asigna un grupo de cuarto grado del que Jorge Luis es miembro. La jefa de ciclo te informa que el tratamiento de este escolar ha de ser diferenciado pues se caracteriza por negarse a participar oralmente en presencia de sus compañeros, por tener excelentes resultados en las asignaturas del área de humanidades y no en las demás, y por tener dificultades en la resolución de problemas aritméticos. | |
| a) Menciona cuatro métodos y/o técnicas de investigación que pudo haber aplicado la maestra para conocer esas características y relaciónalos con la información que cada uno pudo aportar. | 1.3.; 1.2. |
| b) Modifica la situación de manera tal que: | 1.1.; 3.2.; 3.3. |
| – Sean otros los métodos y/o técnicas que pudieron utilizarse. | |
| – Se evidencien dificultades en el desarrollo de una característica general de la personalidad del escolar. | 1.5. |
| – Aportes las vías de solución de los problemas. | 1.3. |

Anexo 10: (Continuación)

EVALUACIÓN	I- 1.1		I- 1.2		I- 1.3		I- 1.4		I- 1.5		I- 1.6		D-1 FINAL	
	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.
B	6,3	1	0,0	0	6,3	1	6,3	1	6,3	1	31,3	5	0,0	0
R	25,0	4	56,3	9	25,0	4	25,0	4	31,3	5	50,0	8	18,8	3
M	68,8	11	43,8	7	68,8	11	68,8	11	62,5	10	18,8	3	81,3	13
FINAL	M		R		M		M		M		R			
	M													

EVALUACIÓN	I- 3.1		I- 3.2		I- 3.3		D-3 FINAL	
	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad
B	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0
R	25,0	4	18,8	3	25,0	0	6,3	1
M	75,0	12	81,3	13	75,0	12	93,8	15
FINAL	M		M		M			
	M							

Anexo 11: Confrontación de los resultados obtenidos con las observaciones a clases y la prueba pedagógica

MÉTODO	D- 1						D- 2			D- 3			EVALUACIÓN POR INSTRUMENTO
	I- 1.1	I- 1.2	I- 1.3	I- 1.4	I- 1.5	I- 1.6	I- 2.1	I- 2.2	I- 2.3	I- 3.1	I- 3.2	I- 3.3	
Observaciones a clases	M	M	M	M	M	R	R	R	R	M	M	R	M
Prueba pedagógica	M	R	M	M	M	R	–	–	–	M	M	M	M
% B	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
% R	0,0	50,0	0,0	0,0	0,0	100	50,0	50,0	50,0	0,0	0,0	50,0	
% M	100	50,0	100	100	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100	100	50,0	
Evaluación de los indicadores	M	M	M	M	M	R	R	R	R	M	M	M	
Evaluación de las dimensiones	M						R			M			
Evaluación de la Variable Dependiente	M												

Anexo 12: Relaciones entre los resultados obtenidos en las dimensiones uno y dos

		D-1					
		B		R		M	
		Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
D-2	B	0	0,0	3	18,8	2	12,5
	R	0	0,0	0	0,0	10	62,5
	M	0	0,0	0	0,0	1	6,3

Anexo 13: Relaciones entre los resultados obtenidos en las dimensiones dos y tres

		D-2					
		B		R		M	
		Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
D-3	B	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	R	1	6,3	0	0,0	0	0,0
	M	4	25,0	10	62,5	1	6,3

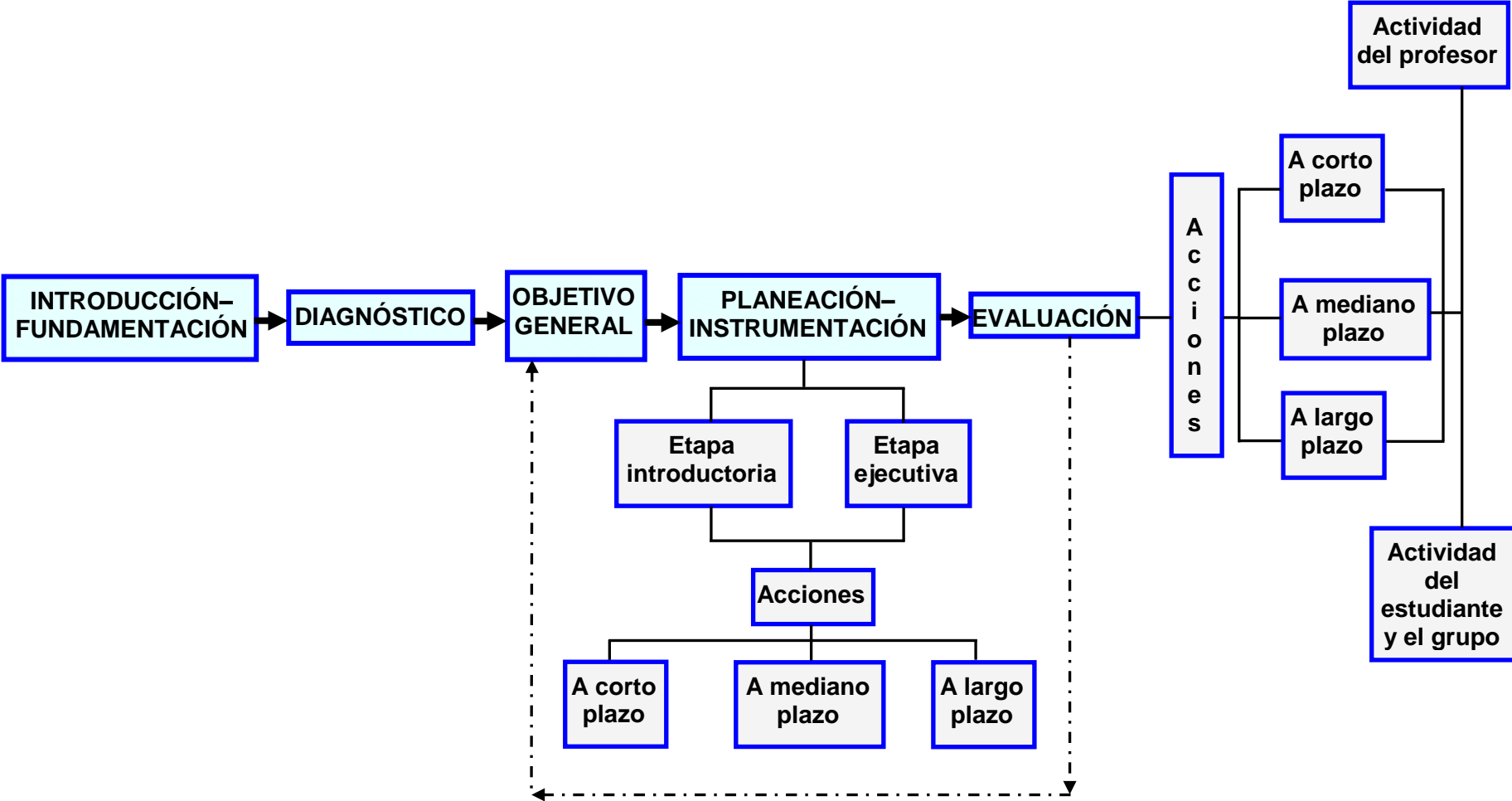
Anexo 14: Resultados por estudiante del diagnóstico de la variable dependiente

No.	D-1		D-2		D-3		EVALUACIÓN FINAL	
1	M		M		M		M	
2	M		R		M		M	
3	M		R		M		M	
4	M		R		M		M	
5	M		B		M		M	
6	R		B		R		R	
7	M		R		M		M	
8	M		R		M		M	
9	M		B		M		M	
10	M		R		M		M	
11	R		B		M		R	
12	M		R		M		M	
13	M		R		M		M	
14	M		R		M		M	
15	R		B		M		M	
16	M		R		M		M	
EVALUACIÓN	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.
B	0,0	0	31,3	5	0,0	0	0,0	0
R	18,8	3	62,5	10	6,3	1	12,5	2
M	81,3	13	6,3	1	93,8	15	87,5	14
FINAL	DIMENSIONES							
	M		R		M			
	VARIABLE DEPENDIENTE							
	M							

Anexo 15: Relaciones entre los resultados de las dimensiones de la variable dependiente

		DIMENSIÓN 1 (D-1)						DIMENSIÓN 2 (D-2)						DIMENSIÓN 3 (D-3)					
		B		R		M		B		R		M		B		R		M	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
D-1	B	0						0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	R			3	18,8			3	18,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	6,3	2	12,5
	M					13	81,3	2	12,5	10	62,5	1	6,3	0	0,0	0	0,0	13	81,3
D-2	B	0	0,0	3	18,8	2	12,5	5	31,3					0	0,0	1	6,3	4	25,0
	R	0	0,0	0	0,0	10	62,5			10	62,5			0	0,0	0	0,0	10	62,5
	M	0	0,0	0	0,0	1	6,3					1	6,3	0	0,0	0	0,0	1	6,3
D-3	B	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0				
	R	0	0,0	1	6,3	0	0,0	1	6,3	0	0,0	0	0,0			1	6,3		
	M	0	0,0	2	12,5	13	81,3	4	25,0	10	62,5	1	6,3					15	93,8

Anexo 16: Estructura de la estrategia didáctica propuesta



Anexo 17: Propuesta de encuesta para aplicar a los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria

Objetivo: conocer la percepción de los estudiantes sobre las acciones que realiza el profesor para contribuir al aprendizaje reflexivo de la asignatura Psicología I.

Estudiante, la presente encuesta forma parte de una investigación dirigida a perfeccionar el proceso de aprendizaje de la asignatura Psicología I. Tu colaboración es de suma importancia y por ello necesitamos que respondas con detenimiento las siguientes cuestiones haciendo todas las selecciones que consideres adecuadas:

1. Al impartir la asignatura, el profesor:

- ☐ Expone todo el contenido en su integridad.
- ☐ Expone el contenido a través de ejemplos.
- ☐ Plantea situaciones problemáticas para que los estudiantes identifiquen una contradicción.
- ☐ Plantea situaciones problemáticas que él mismo soluciona.
- ☐ Plantea situaciones problemáticas que solucionan los estudiantes.
- ☐ Orienta a los estudiantes para que sean ellos los que elaboren las situaciones problemáticas.

2. Sobre la solución de las tareas que el profesor orienta:

- ☐ Lo importante es la evaluación.
- ☐ Lo importante es resolver un problema.
- ☐ Resulta interesante encontrar alguna solución.
- ☐ Si parecen difíciles no intentas solucionarlas.
- ☐ Te alegra encontrar la solución de las tareas, independientemente de la evaluación que obtengas.

3. Las tareas que se te orienta resolver individual o grupalmente:

- ☐ Solo tienen la información necesaria para resolverlas.
- ☐ Incluyen datos que tienden a confundir.
- ☐ Carecen de información que debe investigarse para hallar la solución.
- ☐ Exigen el planteamiento de las posibles causas que provocan el problema en cuestión.
- ☐ Solo exigen ir directamente a la solución.
- ☐ En su evaluación incluyen que argumentes todas las posibles soluciones.
- ☐ Requieren solo que llegues a una solución.
- ☐ Incluyen que manifiestes cómo las solucionaste.
- ☐ Te brindan la posibilidad de explicar si te son útiles o no.
- ☐ Exigen que apliques conocimientos de otras clases y asignaturas.
- ☐ Pueden resolverse con lo que se aprende en las clases relacionadas con ellas.
- ☐ Tienen relación directa con tu futura labor como maestro primario.
- ☐ Se dirigen a problemas que no son muy frecuentes en la práctica profesional.

Anexo 18: Identificación de los especialistas seleccionados

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| I. Dania Regueira Martínez | VII. Yarisa Martín Prieto |
| II. Luis A. González Collera | VIII. Modesta Moreno Iglesias |
| III. Ivón de la C. Bonilla Vichot | IX. Marianela Antela Arrastía |
| IV. Nieves Hernández Padrón | X. Beatriz Páez Rodríguez |
| V. Maelín Wong Joo | XI. Rodolfo Acosta Padrón |
| VI. Pedro P. Rodríguez Cruz | XII. Sergio L. Alea García |

Anexo 19: Entrevista para la selección de los especialistas a consultar y resultados de su aplicación en los 12 seleccionados

PREGUNTA	ESPECIALISTA											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
¿Cuántos años tiene de experiencia docente en el Nivel Superior? ²	10	25	14	28	26	32	23	32	24	25	36	20
¿Qué categoría docente posee? ³	A*	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
¿Ha realizado estudios de maestría o doctorado vinculados a la temática que nos ocupa?	X**	X**	X**	X	X	X	X	X**	X	X**	X**	X
¿Ha impartido asignaturas relacionadas con ella? ⁴	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
¿Cuáles son, a su entender, las posiciones más avanzadas que en la actualidad se adoptan nacional e internacionalmente respecto al aprendizaje escolar en la Educación Superior? ⁵	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
¿Tiene algún conocimiento sobre las estrategias didácticas como resultado científico de la investigación pedagógica? Refiérase brevemente al respecto. ⁶	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
¿Está dispuesto a participar como especialista en este estudio?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
TOTAL DE ASPECTOS ADECUADOS	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
ÍNDICE DE ACEPTACIÓN⁷	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
												Índice general
												1

* La letra "A" representa que la respuesta es adecuada para la investigación.

** Estudios de doctorado.

² Se considera adecuada la experiencia docente a partir de los 10 años.

³ Se considera adecuada a partir de la categoría Asistente.

⁴ Se refiere a las asignaturas de la Disciplina Formación Pedagógica General.

⁵ Debe referir, al menos, las enseñanzas problémica, reflexiva, desarrolladora.

⁶ Es adecuada la respuesta si demuestra conocimientos sobre los objetivos, estructura general e importancia de ese tipo de resultado científico.

⁷ Se considera aceptable si el índice es superior a 0,8.

Anexo 20: Encuesta aplicada a los especialistas para conocer sus criterios sobre la estrategia didáctica

Objetivo: conocer los criterios de los especialistas seleccionados sobre la estructura y contenido de la estrategia didáctica propuesta.

Profesor(a), para el autor de la presente investigación es un privilegio contar con su colaboración. Usted ha sido seleccionado por su valiosa experiencia y disposición para someter la presente propuesta a un proceso de valoración teórica a partir de las opiniones que emita. El autor agradece profundamente su ayuda.

Nombre y apellidos: _____

NOTA: en cada cuestión presentada debe, además de calificar como **E** (excelente), **B** (bien), **R** (regular) o **M** (mal), emitir su juicio valorativo.

1. ¿Qué opinión le merece la introducción-fundamentación de la estrategia didáctica?
2. ¿Cuáles son sus consideraciones respecto al componente diagnóstico?
3. ¿El objetivo general logra la orientación de la estrategia?
4. Valore la planeación-instrumentación propuesta.
5. ¿Cuáles son sus consideraciones sobre el componente evaluativo concebido?