

REPÚBLICA DE CUBA
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
“RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”
PINAR DEL RÍO

UN MODELO DIDÁCTICO PARA LA PROMOCIÓN DE
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, EN LA FORMACIÓN INICIAL
INTENSIVA DE DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
PEDAGÓGICAS “RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”, DE PINAR DEL
RÍO

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: MSc. Ivón de la Caridad Bonilla Vichot

Pinar del Río

2010

REPÚBLICA DE CUBA
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
“RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”
PINAR DEL RÍO

UN MODELO DIDÁCTICO PARA LA PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS
DE APRENDIZAJE, EN LA FORMACIÓN INICIAL INTENSIVA DE
DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
“RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”, DE PINAR DEL RÍO

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: MSc. Ivón de la Caridad Bonilla Vichot

Tutora: Dra. C. Tania Yakelyn Cala Peguero

Pinar del Río

2010

SÍNTESIS

El presente trabajo ofrece un modelo didáctico para la promoción de estrategias de aprendizaje en la formación inicial intensiva de docentes de la Facultad de Educación Media Superior, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”, de Pinar del Río. Dicho modelo se sustenta desde una concepción desarrolladora y concibe el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje combinando las vías curricular y extracurricular, en función de la solución de tareas docentes basadas en problemas profesionales, a partir del trabajo metodológico del colectivo de año. La comprobación de la viabilidad del modelo, a partir de los indicadores evaluados, permitió comprobar que con el entrenamiento estratégico se incrementa el comportamiento estratégico de los estudiantes, por lo que se considera el modelo didáctico propuesto como una opción válida para la promoción de estrategias de aprendizaje, en la formación inicial intensiva de docentes.

INTRODUCCIÓN

El acelerado desarrollo científico y tecnológico a nivel internacional exige que la educación del siglo XXI se dirija a ayudar a los estudiantes a **aprender a aprender**, es decir, dotarlos de herramientas intelectuales que le permitan regular sus propios procesos de aprendizaje y le garanticen cierta independencia y autonomía en su actuación como estudiantes. Estas, entre otras razones, conducen a Cuba a desarrollar la “Tercera Revolución Educativa”, para lo cual se llevan a cabo transformaciones en todos los niveles educativos, incluida la formación de docentes.

La Facultad de Educación Media Superior (FEMS), en las Universidades de Ciencias Pedagógicas (UCP) del país, tiene la misión de formar los profesores encargados de dirigir el proceso de formación de la personalidad de los jóvenes, en el nivel preuniversitario, lo que implica -en los momentos actuales- formar sujetos autónomos, independientes, autorregulados capaces de convertir la información en conocimientos de forma independiente, lo que complejiza el logro de los objetivos de la formación inicial de docentes.

El período de formación inicial intensiva de docentes en las UCP (tres años) debe garantizar que los estudiantes se preparen para la solución de los problemas profesionales que enfrentarán en su actividad laboral, por lo que necesitan apropiarse de los conocimientos, habilidades, **estrategias de aprendizaje**, valores y otros aspectos del objeto de la profesión, que le permitan **aprender a aprender** para poder **aprender a enseñar**, en correspondencia con las exigencias sociales.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de garantizar, desde la formación inicial intensiva de docentes, el dominio de las estrategias de aprendizaje y los elementos metacognitivos como aspectos esenciales para lograr una formación y desempeño exitoso, ha sido reconocida por diferentes autores entre los que se destacan: Fariñas, 1995, 2004, 2008; Addine, 1997,1999; Parra, 1997; Chirino, 2002; Calzado, 2004; Fuxá, 2006; Pérez, 2008 y Barrera, 2009. Sin embargo, los propios autores reconocen que existen dificultades en este sentido, situación que es extensiva al contexto internacional y así lo demuestran los estudios de Quesada, (s/f); Pozo, 1996; Monereo, 1994 y Díaz, 1999, entre otros.

Estudios realizados por el Proyecto de investigación **Estrategias de aprendizaje y variables relevantes en el aprendizaje escolar**, en Pinar del Río -al cual pertenece la autora- evidencian las insuficiencias en la promoción de estrategias de aprendizaje por los docentes de los distintos niveles de enseñanza (Salazar, 1999; Wong, 2005; Hernández, 2005; Antela, 2005 y Martell, 2005) y su uso por los estudiantes (Hernández, 1999; Bonilla, 2005; Cala, 2006 y Pérez, 2008).

Aunque se puede observar, particularmente en la provincia de Pinar del Río, un incremento en las investigaciones referidas al estudio de la promoción de estrategias de aprendizaje por los docentes y su uso por los estudiantes, urge un rediseño del proceso de enseñanza - aprendizaje (PEA) que se desarrolla en la formación inicial intensiva (FII) de docentes en la UCP que permita erradicar las insuficiencias detectadas en la preparación teórica y metodológica de los docentes y en el actuar de los estudiantes de la (FEMS), de la UCP “Rafael María de Mendive” (UCPRMM). Algunas de ellas son:

✚ Desde el punto de vista teórico: Limitado conocimiento teórico sobre el tema de las estrategias de aprendizaje y las vías para su diagnóstico.

✚ Desde el punto de vista metodológico: No hay intencionalidad en los docentes de promover estrategias de aprendizaje por lo que no se planifican acciones al respecto. Asimismo, se aprecia escaso conocimiento de las estrategias que usan los estudiantes y en consecuencia ineficiente atención a las diferencias individuales.

✚ Desde el punto de vista curricular: el tema de las estrategias de aprendizaje no aparece declarado como objetivo ni contenido en los currículos de la formación de profesores para preuniversitario. (Bonilla et al., 2008)

La situación anteriormente señalada permite identificar como tema de la presente tesis: el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes.

La sistematización de los resultados obtenidos por Hernández, (op. cit.); Martell, (op. cit.), Bonilla, et al., (op. cit.) y los resultados que se presentan en el capítulo II de la tesis, permiten a la autora plantear el siguiente **problema científico**: ¿cómo desarrollar el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la formación inicial intensiva de docentes de la Facultad de Educación Media Superior, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”, de Pinar del Río?

Se considera como **objeto de investigación** de esta tesis el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la formación inicial intensiva de docentes.

Para dar respuesta al problema científico planteado, se propone el siguiente **objetivo**: elaborar un modelo didáctico para desarrollar el proceso de promoción de estrategias

de aprendizaje en la formación inicial intensiva de docentes, de la Facultad de Educación Media Superior, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”, de Pinar del Río.

Para el cumplimiento del objetivo propuesto y solucionar el problema planteado, se plantean las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los referentes teórico-metodológicos que sustentan el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, en particular en la FII de docentes?
2. ¿Cuál es el estado actual del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en el 1er. año intensivo de la FEMS, de la UCPRMM, de Pinar del Río?
3. ¿Qué estructura y contenido debe poseer un modelo didáctico para desarrollar el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes de la FEMS, de la UCPRMM, de Pinar del Río?
4. ¿Qué viabilidad posee el modelo didáctico para desarrollar el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes de la FEMS, de la UCPRMM, de Pinar del Río?

Las tareas científicas a desarrollar son:

1. Sistematización de los referentes teórico-metodológicos que sustentan el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, en particular en la FII de docentes.
2. Caracterización del estado actual del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en el 1er. año intensivo de la FEMS, de la UCPRMM, de Pinar del Río.

3. Diseño de un modelo didáctico para desarrollar el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes de la FEMS, de la UCPRMM, de Pinar del Río.
4. Comprobación de la viabilidad del modelo didáctico para desarrollar el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en el 1er. año intensivo de la FEMS, de la UCPRMM, de Pinar del Río.

Métodos de investigación

Esta investigación se desarrolla utilizando un enfoque investigativo integral, sustentado en el método dialéctico – materialista, al expresar la unidad entre lo empírico y lo teórico y lo cualitativo y lo cuantitativo. En consecuencia, se utiliza un sistema de métodos teóricos, empíricos y estadísticos que permiten obtener y valorar la información. La investigación no se limita a los aspectos descriptivos sino incluye los elementos explicativos, al utilizar un diseño pre-experimental con mediciones inicial y final, que permite obtener un determinado nivel explicativo en cuanto a la posible relación causa (modelo propuesto) efecto (proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la formación inicial intensiva de docentes).

Los **métodos teóricos** facilitaron el análisis de los resultados obtenidos, para llegar a conclusiones que permiten resolver el problema. En tal sentido se usaron:

✚ El **histórico- lógico** para el estudio de la promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes y determinar las situaciones inherentes a dicho proceso que se manifiestan en el problema y que pueden ser resueltas en la investigación.

✚ El **analítico- sintético** para descomponer el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, en sus componentes y determinar las posibles relaciones entre ellos, además identificar las estrategias de aprendizaje que con más frecuencia usan los estudiantes y la posible correspondencia con las acciones que realizan los docentes.

✚ El **inductivo-deductivo** para el procesamiento e interpretación de los resultados que permitan identificar las regularidades y llegar a conclusiones en relación con el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje.

✚ El **sistémico-estructural** para concebir la estructura y relaciones entre los componentes del modelo, en aras promover estrategias de aprendizaje.

✚ La **modelación** para la representación del modelo dirigido a la promoción de estrategias de aprendizaje en la formación inicial intensiva de docentes.

Los métodos **empíricos** que permitieron obtener los datos sobre el estado actual del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la formación inicial intensiva de docentes y responder las preguntas científicas fueron:

✚ El **análisis documental** para conocer cómo se aborda en los documentos normativos la promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes.

✚ La **observación** a los docentes para comprobar, en el contexto concreto de la clase, las acciones que desarrollan los docentes encaminadas a la promoción de estrategias de aprendizaje. Este método se usó también para observar la conducta de los estudiantes durante la solución de una tarea docente.

✚ La **entrevista** para conocer el dominio de los elementos teóricos y metodológicos de los docentes, relacionados con la promoción de estrategias de aprendizaje.

✚ El **cuestionario de autorreporte de estrategias generales de aprendizaje** (CAREGA elaborado por el Proyecto de Investigación, 2006) para conocer los procedimientos preferidos por los estudiantes para aprender en situación escolar.

✚ La **consulta a expertos (método Delphi)** para la validación teórica del modelo que se propone, con vistas a su elaboración definitiva e implementación en la práctica.

✚ La **prueba pedagógica** para comprobar el comportamiento estratégico de los estudiantes en la solución de tareas docentes.

El **método experimental** en su variante **pre- experimental**: para comprobar la viabilidad de la estrategia para la implementación práctica del modelo elaborado.

Para el procesamiento de la información, se utilizaron técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales: **análisis porcentual, cálculo de frecuencias e índices, prueba chi cuadrado** para determinar el ajuste en los resultados por instrumentos aplicados tanto a docentes como a los estudiantes y la **prueba de los signos**, para probar la significatividad de la diferencia entre los resultados iniciales y finales, obtenidos con los instrumentos aplicados a docentes y estudiantes.

La **población** fue seleccionada con carácter intencional, en la Facultad de Educación Media Superior de la UCPRMM, de Pinar del Río tomando en consideración la antigüedad de su existencia y los estudios anteriormente realizados, en esta temática, en dicha facultad, la misma fue conformada por 96 estudiantes y 46 docentes. De ella se determinó al azar la **muestra** que quedó integrada por 64 estudiantes y 15 docentes.

La **novedad científica** consiste en la fundamentación del proceso de promoción de

estrategias de aprendizaje, en la formación inicial intensiva de docentes, basado en el entrenamiento estratégico que combina las vías curricular y extracurricular, a partir del trabajo metodológico del colectivo de año.

La **contribución a la teoría** está dada en su aporte a la didáctica como ciencia, al fundamentar un modelo didáctico como resultado de la sistematización en torno a la promoción de estrategias de aprendizaje en la formación inicial intensiva de docentes, donde el docente actúa como mediador esencial que permite poner énfasis en los procesos metacognitivos, en función del objeto de la profesión.

El aporte **práctico** está dado en una estrategia didáctica que proporciona a los docentes los recursos metodológicos para la promoción de las estrategias de aprendizaje. Ofrece, además, un programa para el entrenamiento extracurricular de los estudiantes y un programa de preparación para los docentes.

La tesis posee una **introducción**, que presenta los elementos teóricos y metodológicos del diseño de la investigación; un **capítulo I**, que contiene los referentes teórico - metodológicos que sustentan el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, en particular en la FII de docentes; el **capítulo II** presenta el estado actual del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en el 1er. año intensivo de la FEMS, en el **capítulo III** se presenta el modelo elaborado para promover estrategias de aprendizaje en el 1er. año intensivo de la FEMS, de la UCPRMM, de Pinar del Río y en el **capítulo IV** se describen los resultados de la consulta realizada a los expertos y del pre-experimento como vías para comprobar la viabilidad del modelo didáctico propuesto. La tesis posee **conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos**.

CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICO - METODOLÓGICOS DEL PROCESO DE PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL INTENSIVA DE DOCENTES

En el presente capítulo se presenta un análisis histórico del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje y las diferentes posiciones con respecto a su enseñanza. Se fundamenta la necesidad de desarrollar el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la formación inicial intensiva de docentes, dadas las demandas sociales así como las particularidades del mismo.

I.1. Antecedentes históricos del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje

Los estudios acerca de las estrategias de aprendizaje tienen su origen en las décadas del 50 y el 60 del siglo XX, a partir de los resultados devenidos de las investigaciones relacionadas con los hábitos y habilidades de estudio que fueron realizadas fundamentalmente por Castañeda, 1961; Ausubel, 1983; Novak y Gowin, 1984, y las relativas al procesamiento de la información de Felder y Silverman, 1988 y Glover, 1990, todas –vale aclarar- desde la Psicología Cognitiva.

Estos resultados a criterio de la autora poseen gran valor para la Psicología y la Pedagogía, ya que permitieron reconocer el papel que juega la metacognición en la solución efectiva de las tareas y explicar la significación que tiene para el desarrollo integral del sujeto y para el aprendizaje el conocimiento de los propios procesos cognitivos y de las estrategias y procedimientos que este utiliza en la interacción con el entorno; sin embargo, son limitados al considerar el estudio y desarrollo del sujeto desde el punto de vista intelectual y desconocer su influencia en la formación integral de la personalidad. Por otro lado, no explicitan la unidad afectivo - cognitiva que, según los

postulados del Enfoque Histórico – Cultural, se da en el funcionamiento de los procesos psíquicos.

En la segunda mitad del siglo XX y producto del vertiginoso crecimiento en la producción de la información, se trató de dar una respuesta más ajustada a las exigencias sociales, haciéndose más común el estudio de este aspecto en el ámbito de la Psicología Educativa. Alrededor de los años 70 y 80 las investigaciones en este campo, se enriquecen al considerar las diferencias individuales, lo que permitió el estudio de los modos individualmente distintivos de cada sujeto de combinar y usar las estrategias, de lo cual dio origen al concepto de **estilos de aprendizaje**, elaborado por Schmeck (1988). En esta etapa se pueden encontrar trabajos dirigidos a elaborar y validar inventarios de estrategias y tácticas y descubrir las posibles relaciones entre ellas, realizados por Alonso, 1992; Monereo, 1990 y otros, lo que evidencia mayor interés de la Pedagogía en esta temática.

A partir de los resultados de las investigaciones y las crecientes demandas sociales, los estudios sobre la temática se han ido desarrollando sistemáticamente, orientándose gran parte de ellos hacia la enseñanza de estrategias de aprendizaje, los cuales se han sustentado en diferentes posiciones.

Castelló et al. (1999) realizaron un estudio relacionado con las maneras en que ha sido enfocada la organización de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, lo que les permitió encontrar diferentes posiciones en cuanto al qué enseñar; unos defienden la idea de enseñar contenidos, mientras que otros, fundamentan la necesidad de enseñar

a aprender. Se hará énfasis en esta última posición, pues la autora comparte el criterio de enseñar a aprender.

Entre los que enfatizan en enseñar a aprender también se pueden encontrar diferentes posiciones. Al abordar la forma de organizar la enseñanza de las estrategias de aprendizaje unos (De Bono, 1991 citado en Hernández, 1999), abogan por la enseñanza de estrategias generales "libres de contenido", al considerar la existencia de determinadas habilidades mentales de carácter general que constituyen la base para el aprendizaje de cualquier contenido particular, por lo que su adquisición y desarrollo puede producirse independientemente del currículo, es decir, a través de la vía extracurricular (cursillos intensivos, sesiones de tutoría u otras).

En los estudios realizados por Rosario et al. (2007) se aplicó un programa instruccional para la mejora de los procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior el cual estuvo dirigido a dotar a los estudiantes universitarios de un conjunto de estrategias, que le permitan abordar sus procesos de aprendizaje de una forma más competente y autónoma. Los resultados obtenidos demostraron que es posible el desarrollo de la competencia reflexiva de los estudiantes sobre su rol académico y sugieren la implementación del programa en forma de seminarios o asignaturas de libre elección para los estudiantes que ingresan a la universidad por primera vez, con el fin de generar más oportunidades para que sean competentes y obtengan el éxito en su vida académica y en su futuro profesional.

Mas, esta forma ha recibido críticas por parte de diversos investigadores del tema (Bransford et al., 1990 citado en Castelló, 1999 y Monereo, 1995), quienes defienden el

criterio de las escasas posibilidades de transferencia que poseen las estrategias de aprendizaje que se enseñan al margen de las asignaturas.

Otros, como Nisbet y Schksmith, 1986 y Weinstein, 1988 insisten en enseñar estrategias específicas desde los contenidos de las distintas materias. Esta posición tiene como limitación considerar que solo son aplicables en los marcos de la disciplina en que tiene lugar su enseñanza.

Como se aprecia, existen contradicciones en cuanto al modo de proceder en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, que evidencian las insuficiencias que aún existen en el tratamiento del tema, desde el punto de vista conceptual y metodológico. Al respecto, la autora coincide con Cala (2006) y considera que resulta necesario tomar en cuenta la interrelación dialéctica entre lo específico y general en la actuación estratégica del estudiante dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Se reconoce que las estrategias son aprendidas en el contexto de contenidos específicos y ligadas a esos esquemas; sin embargo, resulta innegable que las actuaciones estratégicas van más allá de los contextos disciplinares, constituyen bases de estos, en tanto, significan procedimientos generales. Al respecto Monereo (1994), revela la necesidad de que el estudiante “domine no solo procedimientos propios de cada disciplina, sino -sobre todo- procedimientos más generales, cuya adquisición y aplicación resultan beneficiosas en áreas diversas y, por consiguiente, de una enorme rentabilidad curricular”. (Monereo, 1994: 20).

En tal sentido, la posición de la autora supera las posiciones anteriores al considerar la conveniencia de realizar la enseñanza de estrategias de aprendizaje, de modo que se combine la vía extracurricular para la enseñanza de estrategias generales transferibles

a las asignaturas y la vía curricular para la enseñanza de estrategias específicas, propias de cada una de estas y la ejercitación de las estrategias generales adquiridas. Se considera esencial en ambas vías estimular la reflexión consciente por parte de los estudiantes sobre los pasos seguidos para el aprendizaje de las estrategias, la posibilidad de aplicación en la solución de las tareas docentes, en correspondencia con las condiciones (personales, del contexto y de la tarea específica) y la evaluación del resultado obtenido.

I.1.1 Principales direcciones y resultados de las investigaciones sobre la promoción de estrategias de aprendizaje

En la actualidad se percibe una profundización en los estudios sobre el tema de las estrategias de aprendizaje, su diagnóstico y promoción sustentados en el Enfoque Histórico – Cultural (Pulido, 2005; Bonilla, 2005; Cala, 2006 y Pérez, 2008, entre otros), en tanto, persisten los análisis con enfoques cognitivistas (Pozo, 1996; Monereo, 1994; Díaz, 1999); pero incorporan a los fundamentos del tema ideas del Enfoque Histórico - Cultural como el concepto **zona de desarrollo próximo** (ZDP), la **ley genética fundamental** y la **socialización**, entre otros aspectos.

Con el triunfo de la Revolución en 1959, se produce un período de grandes transformaciones en el orden económico, político y social, con repercusión en el ámbito educacional. Desde esa fecha hasta la actualidad la teoría pedagógica cubana se enriquece y actualiza constantemente en correspondencia con las condiciones histórico-concretas. En las últimas décadas del siglo XX y consecuentemente con la situación internacional, se concibe la formación en el hombre de una cultura general integral que

le permita el acceso a la información y la conversión en conocimientos que sean aplicables a los diferentes campos del saber humano, en función de la solución de los problemas que se presentan.

En correspondencia con ello, la Pedagogía cubana desde su propia práctica ha aportado diversas experiencias basadas en el Enfoque Histórico - Cultural, para concebir el aprendizaje desarrollador como respuesta a las exigencias actuales, donde el interés por las estrategias de aprendizaje es evidente. En este sentido, se destacan algunos resultados:

- ✚ Dirigidos a la promoción de las de estrategias de aprendizaje en diferentes niveles educativos utilizando la vía extracurricular o curricular: González, (1987), Moreno (1999), Bravo (2003), Pulido (2005) y Novo (2010). En la formación de docentes: Hernández, (1998), Pérez (2008), Martín (2010) y Menéndez (2010).
- ✚ Dirigidos a la caracterización de los procedimientos y estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes en diferentes niveles de enseñanza: Rico (1996, 2002), Labarrere, A. (1996), Hernández (1999), Silvestre y Zilberstein (2000), Bonilla (2005) y Cala (2006).
- ✚ Dirigidos a describir las estrategias que promueven en sus clases, los docentes de diferentes enseñanzas: Hernández (2005), Wong (2005), Antela (2005) y Martell (2005), entre otros.

Como puede apreciarse algunas de las investigaciones están dirigidas a la formación de docentes y ofrecen resultados que sirven de sustento teórico y metodológico al presente estudio, al brindar fundamentos acerca de la necesidad de la promoción de las

estrategias de aprendizaje en este nivel y corroborar estudios anteriores que demuestran la posibilidad de enseñar a los estudiantes a usar determinadas estrategias aplicables a cualquier área del saber.

Sin embargo, considera la autora, que las propuestas no logran satisfacer las necesidades existentes, al no ofrecer indicaciones metodológicas de cómo desarrollar el PEA que propicie la promoción de estrategias de aprendizaje - válido para cualquier asignatura-; algunos estudios se refieren a una estrategia en particular o estrategias para una lengua extranjera y otros se limitan a describir el fenómeno; pero no ofrecen vías de solución. En este sentido, se mantiene la opinión de que los resultados son limitados y no resultan suficientes para solucionar el problema planteado en el presente estudio.

Las ideas antes expuestas evidencian la necesidad de desarrollar un PEA que propicie la promoción de estrategias de aprendizaje, de modo que durante la formación inicial intensiva, el estudiante aprenda a aprender y aprenda a enseñar estratégicamente los contenidos de su asignatura.

La enseñanza de estrategias de aprendizaje en la formación de docentes ha sido una de las aristas de las investigaciones en esta temática. Autores como Monereo (1991, 1992, 1994); Addine (1997); Quesada (s/a); Fuxá (2006); Pérez (2008) y Martín (2010); entre otros, reconocen que el dominio y uso de estrategias de aprendizaje por los estudiantes que se forman para docentes constituyen elementos esenciales para garantizar el éxito en su desempeño y consideran que estos aspectos deben incluirse como objeto de enseñanza y de aprendizaje.

En algunos casos (Gil, et al., 1991), se considera que los procesos de formación de docentes deben diseñarse de manera que generen un **conocimiento didáctico** o **saber integrador** que trascienda el análisis crítico y teórico y permita la transformación positiva de la actividad docente, para lo que se recomienda la utilización de problemas y situaciones problemáticas que enfrenta el docente como el escenario para la adquisición de los conocimientos didácticos.

Por su parte Schön (1992), destaca **la enseñanza a través de la reflexión en la acción**, pues considera que el docente transmite mensajes no solo de forma verbal, sino con su actuación. Eso significa que durante la enseñanza el estudiante reflexiona sobre lo que escucha y ve hacer a su profesor y sobre su propia actuación, mientras que el docente reflexiona sobre la actuación del estudiante y los niveles de ayuda que debe brindarle a cada uno. Al respecto Fuxá señala: “El profesor debe contribuir a que sus estudiantes aprendan a usar estrategias de aprendizaje y hacerlo estratégicamente, de manera que estos procesos marchen unidos a partir de una actitud reflexiva, crítica e investigativa” (Fuxá, 2006: 36).

En tanto, Monereo (1994) apuntó la necesidad de: “...pensar en una formación continuada del profesor en una doble vertiente: como aprendiz, seleccionando, elaborando y organizando la información que ha de aprender y como enseñante, planificando su acción docente de manera que ofrezca al alumno un modelo y una guía de cómo utilizar de manera estratégica los procedimientos de aprendizaje”. (Monereo, 1994:92).

Mientras, Díaz y Hernández (1998) señalan que en el proceso de formación de los

docentes estos deben adquirir un grupo de estrategias (de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo), que puedan ser aplicadas de manera flexible y adaptable a las condiciones de los estudiantes y del contexto, de forma tal que provoque elevados niveles de independencia en la ejecución.

Un aspecto a destacar en la dirección que se sigue, lo constituye la importancia de la tarea docente para la adquisición de estrategias de aprendizaje, destacada por diversos autores (Nunan, 1989; Woolfolk, 1996; Addine, 1999; Monereo, 1994; Castellanos, D., 2002 y otros). Al respecto, Onrubia (1993) propone como eje central de la tarea docente una actuación **diversificada y plástica**, que propicie la reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula.

Otros como Fariñas, 2001; González, 2004 y Barrera, 2004, 2009 insisten en el papel de la motivación para garantizar la ejecución de la tarea docente y en consecuencia la adquisición de las estrategias de aprendizaje y señalan la necesidad de que todos los aprendizajes estén en función de las necesidades y los intereses del estudiante. De igual modo, añade Fariñas, 2001: “el niño asimila algo en forma de actividad de estudio solo cuando experimenta una necesidad interna y una motivación para tal asimilación...Las necesidades y los motivos de estudio orientan a los niños a obtener conocimientos como resultado de la propia actividad transformadora”. (Fariñas, 2001: 120).

Como se aprecia, todos coinciden en señalar que en la formación de docentes es necesario considerar la enseñanza de qué y cómo se aprende, criterio que comparte la autora de esta tesis, ya que la enseñanza de manera intencional de estos aspectos

contribuye a que los futuros docentes aprendan de forma consciente a conocer y perfeccionar sus procesos afectivo - cognitivos, sus habilidades y estrategias de aprendizaje, lo que les permitirá transmitir – en su desempeño profesional- sus experiencias y conocimientos y propiciar un aprendizaje estratégico, que garantice la solidez del conocimiento y el desarrollo de la independencia, la reflexión, la flexibilidad, la autonomía y la autorregulación.

El análisis realizado permite plantear que, aún cuando implícitamente se haya reconocido la necesidad de promover estrategias de aprendizaje desde la formación inicial de docentes, no se han encontrado evidencias de propuestas concretas para la promoción de estrategias de aprendizaje que se ajusten a las condiciones del contexto cubano en cuanto a la formación inicial de docentes, lo cual reclama una respuesta desde el punto de vista científico, que contribuya a desarrollar el proceso objeto de investigación.

A modo de síntesis, se comprueba que los estudios en torno a las estrategias de aprendizaje y su enseñanza han transitado por varias posiciones, que van desde enseñar solo contenidos hasta enseñar a aprender y en este sentido, dos direcciones: enseñar a aprender como contenido fuera del currículo y enseñar a aprender con los propios contenidos curriculares.

El estudio histórico realizado constituye un punto de partida esencial para concebir la formación inicial de docentes, lo cual está regido por una serie de exigencias que conceden un lugar especial a la promoción de las estrategias de aprendizaje, a favor de la formación propiamente dicha y consecuentemente en los modos de actuación futuros del profesional a que se aspira.

I.2. Exigencias actuales de la formación inicial intensiva de docentes

El mundo actual se caracteriza por la producción y difusión de la información a escala universal en niveles y velocidades sin precedentes, lo que ha impuesto nuevos retos a la educación universitaria, en particular, a la formación inicial intensiva (FII) de docentes, que debe garantizar la formación de una fuerza de trabajo cada vez más preparada e independiente para responder a las demandas científicas y tecnológicas de la sociedad.

El reconocimiento de la educación como fenómeno social, así como su carácter histórico concreto hacen posible comprender que los complejos cambios que se producen en el mundo de hoy repercuten en la educación. Si la sociedad cambia debe cambiar la escuela como agencia socializadora. Esta a su vez, impone cambios a los agentes educativos que en ella laboran, por lo que “si la escuela cambia, debe cambiar en primer lugar y/o junto a ella, la formación inicial de los profesores, maestros, educadores, pues ellos son los agentes impulsores del cambio...” (Calzado, 2004:19); asimismo “(...) el cambio educativo tiene que pasar por la transformación del desempeño profesional pedagógico, lo que conduce a la problemática de la “educación de educadores”. (Castellanos, B., 1998:24).

El educador es el profesional responsable de lograr la formación integral de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes, de modo que puedan enfrentar de manera protagónica y eficiente los retos que imponen los tiempos modernos, por lo que debe promover la independencia, la responsabilidad, la flexibilidad, la autocrítica, el

aprendizaje autodirigido y autorregulado y el desarrollo de valores y actitudes que reflejen el compromiso con la obra social que se construye.

Se precisa de un estudiante que aprenda a planificar su actuación, de acuerdo con determinadas prioridades en la tarea, de modo que ante cada nueva situación, analice su finalidad y utilidad, las condiciones bajo las cuales la va a realizar, reflexione acerca de qué sabe y qué no sabe al respecto, cuáles son los procedimientos que mejor resultarían, en este caso, para solucionarla, seleccione y ejecute la vía que considere más efectiva, lo que contribuirá a que aprenda a controlar el proceso que sigue durante la solución, evalúe y rediseñe las acciones que considere necesarias.

En correspondencia con los retos enunciados, para los profesores de las UCP lo más relevante no es brindar solo información científica actualizada, sino formar un **educador** con elevada motivación por su profesión, que posea sólidos conocimientos científicos, metodológicos y didácticos, entre otros y domine las estrategias para la búsqueda independiente, el procesamiento y utilización de la información en la solución de los problemas profesionales. Se trata de formar un profesional capaz de **aprender a aprender y enseñar a aprender**.

Se necesita que el docente de la UCP desarrolle el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, a partir de la concepción de cada uno de los componentes del PEA; de ahí que la manera en que el docente formule el objetivo, presente el conocimiento, la cantidad y tipo de información que ofrezca, las preguntas que formule o el método de evaluación que utilice, etc., favorecerá la promoción adecuada de estrategias de aprendizaje y en consecuencia, su desarrollo y utilización por parte de

los estudiantes en su formación y futuro desempeño.

Se considera - de acuerdo con Rodríguez, 2003- que en las condiciones del mundo actual es el paradigma pedagógico de **aprender a aprender** el más eficaz, porque permite asumir de manera consciente y explícita la necesidad de preparar al sujeto para aprender por sí mismo, es decir, desarrollar en ellos los elementos metacognitivos y “hacerlos reflexionar que la apropiación y el uso de determinadas operatorias les permite **aprender cómo aprender, y del modo más eficiente posible**” (Rodríguez, 2003:2).

A juicio de la autora las estrategias de aprendizaje deben ser enseñadas explícitas e intencionalmente por los docentes y ser asimiladas y usadas conscientemente por los estudiantes que se forman en las carreras pedagógicas. Se reconoce que “una de las vías para el logro de profesionales que sepan actuar en correspondencia con las demandas planteadas, es el desarrollo de una enseñanza que induzca la formación de estrategias de aprendizaje en la adquisición del modo de actuación profesional”. (Addine y Fuxá, 2007:225).

Según criterios de la autora, las estrategias de aprendizaje constituyen una herramienta básica para guiar de forma autónoma el proceso de formación inicial intensiva de los docentes, ya que favorecen la independencia cognoscitiva, le permiten a los estudiantes el acceso y la utilización de la información en el momento que sea necesario y ayudan a enfrentar la solución de los problemas profesionales que se le presenten durante este período de su formación.

Estas razones evidencian la necesidad del rediseño del PEA que se desarrolla en la

formación inicial intensiva de los docentes, de modo que se considere como punto de partida el planteamiento de problemas profesionales que respondan al objeto de la profesión y, en correspondencia con ellos, trazar los objetivos en función de las necesidades y exigencias del contexto, los cuales determinarán el tratamiento de los contenidos, donde debe incluirse la enseñanza de estrategias de aprendizaje, las que una vez adquiridas y desarrolladas pueden ser usadas de manera flexible, creativa y contextualizada en la solución de dichos problemas.

Desde esta perspectiva, se considera que el PEA que se lleva a cabo en la formación inicial intensiva de docentes debe favorecer la adquisición y uso consciente de estrategias de aprendizaje, por lo que desde las UCP debe propiciarse que los estudiantes se impliquen y controlen sus propios procesos de aprendizaje, educación y desarrollo, que permita una constante autotransformación, a fin de garantizar el autoperfeccionamiento y la autorregulación de su proceso de formación inicial. Se trata pues, de desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador (PEAD).

I.2.1. El PEAD como fundamento de la formación inicial intensiva de docentes

El proceso que se lleva a cabo para la formación inicial de docentes en la actualidad posee nuevas características, dado el modelo de formación y las condiciones existentes en el contexto socioeducativo. Dicho proceso se desarrolla durante tres años intensivos en la UCP, donde los estudiantes reciben los contenidos para su incorporación a las instituciones educativas como profesores responsables de una asignatura en uno o varios grupos, en correspondencia con el número de horas de la asignatura. El cuarto y quinto años de la carrera se desarrolla con una práctica laboral responsable en los

centros que constituyen microuiversidades y la formación académica la reciben en la Sede Universitaria, donde es atendido de forma permanente y sistemática por un profesor tutor que lo acompaña durante su formación en los tres componentes: académico, laboral e investigativo.

Según Chirino, 2002 el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la formación inicial de los docentes debe ser **problematizador**, por lo que las tareas docentes que se orientan deben propiciar la modelación de soluciones a los problemas profesionales, lo que ayudará al estudiante a identificar las contradicciones entre las situaciones que se le pueden presentar en su práctica profesional y lo que sabe o no para la búsqueda o elaboración de posibles soluciones; **sistematizador** lo que exige incluir en el PEA como contenidos de enseñanza – aprendizaje aquellas estrategias que posean un carácter generalizador y puedan ser transferidas a nuevas situaciones; **socializador** que implica propiciar al estudiante en el marco del PEA, el espacio para comunicar lo aprendido, las dudas, sus experiencias, retroalimentarse de las experiencias del colectivo y generar nuevas situaciones de enseñanza- aprendizaje y **metacognitivo**, pues debe estimular la reflexión de los estudiantes acerca de sus procesos de aprendizaje, sus logros y limitaciones de modo que puedan concientizar la propia práctica individual.

Se reconoce el papel que juegan los problemas profesionales en dicho proceso, pues guían y orientan la búsqueda de los conocimientos teóricos y metodológicos que permitan afrontar su solución, además, le permiten al estudiante encontrar el sentido y el significado de lo que deben aprender y descubrir la necesidad de la asimilación de los contenidos y estrategias para el éxito del aprendizaje.

Dadas las exigencias actuales, se considera pertinente asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado en los fundamentos de la concepción desarrolladora elaborada por Rico (1990); Silvestre y Zilberstein (2000) y Castellanos D. et al. (2000, 2001, 2002), la cual contiene como aspecto que lo tipifican, el carácter activo, consciente e intencional de los procesos que intervienen en la actividad de aprendizaje, lo que se expresa a partir del sistema de conocimientos, hábitos, habilidades, procedimientos y estrategias que poseen los estudiantes, su calidad y particularidades y el componente metacognitivo responsable de la toma de conciencia y el control sobre los procesos que tienen lugar durante la referida actividad de aprendizaje.

El proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador (PEAD) es entendido en el presente estudio como " El proceso sistémico de transmisión y apropiación de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los estudiantes y conduce el tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto". (Castellanos, D. et al., 2000:42).

Esta posición adquiere -a juicio de la autora- una especial significación para los profesores de las UCP, pues son los encargados de organizar el PEAD de modo que ponga a los estudiante ante las más diversas realidades, en pos de que aprendan a buscar soluciones a los problemas profesionales, a crear ante un fenómeno tan dinámico como el que se alude, a aprender de los errores y buscar las mejores estrategias para enfrentar y resolver las situaciones. Significa que los estudiantes "elaboren la construcción de cada proceso de aprendizaje, en el que se incluyen tanto

los aciertos como los errores, ya que esos también son pasos necesarios en toda construcción intelectual”. (Fariñas, 2001:92).

Se impone un proceso que vaya más allá de enseñar conocimientos, un proceso que enfatiza en el caso de la formación inicial de docentes en qué aprender y cómo operar con los conocimientos que se adquieren. En síntesis, se requiere enseñar a los estudiantes a “**aprender a aprender**, es decir, **enseñar a pensar** en el proceso del aprendizaje” (Cala, 2006:26), donde la metacognición es el elemento distintivo.

La autora comparte las ideas expresadas por Castellanos, D., 2001 y Parra, 2002, quienes al referirse al papel de los procesos metacognitivos en la formación de docentes, consideran que estos ayudan a desarrollar la capacidad para tomar conciencia sobre los procesos cognitivos propios, las tareas de aprendizaje y las posibles estrategias a desarrollar en cada caso, lo que los convierte en mecanismos que regulan el desarrollo profesional. Por tales razones, la autora opina que los docentes de todas las disciplinas del currículo deben proponerse, de manera consciente, la promoción de estrategias de aprendizaje.

I.3. Consideraciones sobre el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje

La sistematización realizada permitió comprobar que el término **promoción** ha sido utilizado en una de sus acepciones (acción y efecto de promover) en diferentes esferas de la sociedad, con el fin de motivar, estimular a los individuos para que hagan uso de algo.

En el presente estudio, se asume el término **promoción** ya que indica una acción que se realiza con el fin de motivar la realización de un proceso y garantizar su resultado, en este caso asociado a las estrategias de aprendizaje

Alrededor de los años 40 del pasado siglo, se comenzó a utilizar el término vinculado a la salud, siendo Sigerist, citado por Carvajal, 2007 el primero en acuñar el vocablo **promoción de salud**. A inicios del siglo XXI, se comenzó a utilizar el término **promoción** desde el punto de vista pedagógico asociado a las estrategias de aprendizaje, encontrándose así el constructo **promoción de estrategias de aprendizaje** en los trabajos de Antela, 2005; Wong, 2005; Martell, 2005 y Hernández, 2005, las cuales refieren las estrategias de aprendizaje más frecuentemente promovidas por los docentes de las diferentes educaciones dichas investigadoras conciben la promoción de estrategias de aprendizaje como “el conjunto de acciones que realiza el profesor en la clase para facilitar el desarrollo de las estrategias de aprendizaje” (Hernández, 2005:35), criterio que presupuso la declaración de algunas acciones que a sus juicios implican promoción de estrategias de aprendizaje.

Es parecer de la autora que la definición antes mencionada presenta limitaciones, al no explicitar la unidad insoslayable existente entre el docente y el estudiante en el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, pues ellos constituyen un par dialéctico inseparable y es que en la definición no queda explícitamente declarado que hay promoción cuando el estudiante demuestra dominio y uso de dichas estrategias en la solución de las tareas docentes y que estas deben estar vinculadas a problemas profesionales.

Por otra parte Díaz, 1999 se refiere al papel mediador del docente en el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, donde señala algunas condiciones que deben cumplirse para lograr el mencionado propósito, ellas son: que las estrategias se impartan de forma explícita y durante el tiempo que sea necesario, enseñar a los estudiantes a conocer sus habilidades y características personales para que utilizar de manera consciente y eficientemente las estrategias de aprendizaje y por último indica la combinación de la enseñanza de estrategias generales y particulares para propiciar la transferencia a una mayor variedad de tareas y contextos.

Por su parte, las estrategias desde el punto de vista de su definición han sido conceptualizadas de diferentes formas, así por ejemplo, hay quienes las conciben como una cierta estructura que asume la actividad de estudio (Pramiling, 1990 y Rodríguez, 1996); otros la definen como operaciones cognitivas, secuencias de procedimientos, enfoques particulares (Shmeck, 1988; Dansereau, 1985 y Nisbet y Shucksmith, 1986), mientras que otros como Monereo (1994), la consideran como proceso de toma de decisiones, y Castelló et al,1999; O'Malley,1990 y Nunam, 1991, la definen como habilidades, pasos, acciones, técnicas, métodos, medios.(Bonilla, 2005).

Como se evidencia, las estrategias de aprendizaje son identificadas con una variedad de términos, que al decir de Monereo (1994) reflejan una clara confusión terminológica, para nombrar un mismo objeto o asignarle diferentes significados a un mismo término.

Estos aspectos demuestran la necesidad de profundizar desde el punto de vista teórico, en función de lograr unidad de criterios en cuanto a términos de nominación y definición, lo que ayudaría a esclarecer los aspectos de orden metodológico existentes.

No obstante, las diferencias en las posiciones teórico – conceptuales, se pueden encontrar atributos que aparecen como características de las estrategias de aprendizaje. Ellos son:

1. Son desplegadas durante una actividad concreta del aprendizaje para alcanzar un objetivo o meta, claramente definido.
2. No se aplican de manera automática, sino controlada, consciente, al menos en la selección, planificación y control de la ejecución. Estarán relacionadas con el metaconocimiento o conocimiento sobre los propios procesos psicológicos.
3. La interconexión y articulación de las fases y procesos implicados en ella.
4. Uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles.
5. Se despliegan para la solución de tareas o situaciones consideradas problemáticas.
6. Su uso depende de las condiciones concretas de la tarea a resolver.
7. Son adquiridas y, por tanto, individuales y flexibles.

Por su pertinencia para la presente investigación, se asume como definición de **estrategias de aprendizaje** aquella que las identifica con “ciertos modos adquiridos de uso de la actividad cognoscitiva individual que el individuo utiliza deliberadamente, con intención de planificar de un modo consciente o parcialmente consciente, la forma de solucionar problemas que implican obtención de aprendizaje, apuntando además, que se desarrollan en un contexto determinado en relación con los otros” (Cala, 2006:46).

El análisis suscitado con anterioridad exige –de acuerdo con la intención del presente trabajo- precisar las particularidades del proceso de promoción de estrategias de

aprendizaje en la formación inicial intensiva de docentes, como aspecto medular para la posterior modelación del objeto que se investiga.

1.3.1 Particularidades del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la formación inicial intensiva de docentes

A la luz del desarrollo científico alcanzado por la ciencias pedagógicas y psicológicas y dado que el vertiginoso aumento de la información limita las posibilidades de cualquier persona de poder acceder a la totalidad de ella, se ordena “la formación de estrategias de aprendizaje como uno de los puntos centrales de la educación, donde **aprender a aprender** es igualmente importante que saber”. (Quesada, s/a, citado en Moreno, 1999: 61).

En esta dirección, el docente como agente impulsor de los cambios sociales, necesita tener acceso a información actualizada y el período de escolarización para la formación inicial intensiva es relativamente corto, por lo que resulta imprescindible dotar a los estudiantes de determinadas herramientas que le permitan la actualización permanente de sus conocimientos, que les facilite **aprender a aprender** y **aprender cómo enseñar a aprender**.

La importancia de la formación de docentes en estrategias de aprendizaje radica, según Quesada (s/a, citado en Moreno, 1999), en que se puede ser buen profesor y saber enseñar y no lograr los niveles de aprendizaje deseado en sus estudiantes, pues las estrategias de enseñanza son unas y las estrategias de aprendizaje otras. Por otra parte, el hecho de que las estrategias de aprendizaje poseen un carácter individual

justifica que si el estudiante no aplica estrategias adecuadas o no las posee, no alcanzará el éxito en el aprendizaje, a pesar de los esfuerzos que realice el profesor.

Un elemento que distingue el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes, es el hecho de que no solo le sirven a los estudiantes para aprender los contenidos de las asignaturas, sino para aprender a enseñar a sus estudiantes, aspecto que reviste una especial significación en este contexto porque para enseñar resulta vital que se sepa aprender a aprender y aprender a enseñar.

Desarrollar un PEA, que promueva estrategias de aprendizaje en la formación inicial intensiva de docentes implica la realización de acciones conscientes e intencionadas durante las diferentes formas de organización del PEA, que permitan a los estudiantes identificar los problemas profesionales que se le pueden presentar en su quehacer profesional y reflexionar acerca de las posibles vías para solucionarlos. Para ello es necesario que las tareas que se diseñen respondan a los problemas vinculados con el objeto de la profesión y estén en correspondencia con los objetivos a alcanzar en cada año y semestre, lo que contribuirá a elevar la motivación por el aprendizaje en general y por la adquisición de estrategias de aprendizaje en particular.

Se requiere, además, que se propicien los espacios adecuados y se estimule al estudiante para que realice la reflexión metacognitiva, por lo que se reitera la necesidad de que medite acerca de cómo es, qué sabe y qué no sabe sobre el tema, cómo aprende; igualmente el docente debe enseñar e incitar al estudiante a realizar la planificación de su actuación según las condiciones de la tarea, de modo que ante nuevas situaciones analice el escenario, identifique los procedimientos que mejor

resultarían en cada caso, seleccione y ejecute la vía más efectiva y, sobre todo, el docente debe exigir al estudiante el control de las acciones antes, durante y después de su ejecución.

Este aspecto, a juicio de la autora, constituye un elemento esencial que debe ser tenido en cuenta por los docentes de la UCP durante el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, tal como señala Corral, 2002, para promover el desarrollo de los estudiantes las acciones pedagógicas deben favorecer el tránsito "de la evaluación realizada por otro a la autoevaluación como habilidad metacognitiva". (Corral, 2002:30).

La profundización en las ideas antes expuestas permitió a la autora definir el término **proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes como el sistema de acciones planificadas, orientadas y controladas conscientemente por el docente, que estimulan el comportamiento estratégico de los estudiantes en la solución de las tareas docentes relacionadas con el objeto de la profesión.**

De esta manera se es del criterio que cuando el estudiante, ante una tarea docente identifica claramente el objetivo a lograr y en correspondencia con ello planifica y ejecuta de manera consciente, reflexiva y flexible las acciones a ejecutar para resolverla, es capaz de verbalizarlas, evidencia interés, satisfacción, independencia y seguridad en sus acciones, realiza el control del proceso y lo regula de modo que le permita alcanzar éxitos en el aprendizaje, se puede decir que es un estudiante que manifiesta un **comportamiento estratégico.**

Por tales razones, el docente deberá ser capaz de establecer un balance adecuado entre las acciones que realiza para enseñar y el contenido de su enseñanza. Ello le

permitirá orientar debidamente al estudiante para que pueda entender su doble rol (estudiante y futuro docente), lo que hará que aumente su interés y motivación no solo por el contenido que debe aprender, sino por las acciones que desarrolla quien lo enseña.

Se puede plantear que si se asume que las estrategias son adquiridas, es preciso enseñar a usarlas, ya sea por la vía curricular o extracurricular o ambas -según la posición de la autora-; sobre este particular Monereo (1994) señaló: “El aprendiz no se convierte en estratégico de forma espontánea, sino que precisa de una formación intencional al respecto”. (Monereo, 1994:57). Sin embargo, se sabe que el proceso de aprendizaje sigue ciertos caminos, por lo que en la mayoría de los casos el sujeto desarrolla esas formas instintivamente o por ensayo – error, lo que justifica algunos de los resultados obtenidos en el aprendizaje.

Estudios sobre el tema corroboran la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje eficientes y el resultado académico (Hernández y Rodríguez, 1996; Salazar, 1999; Bonilla, 2005 y Rodríguez, R., 2006, entre otros). Significa que cuando no se saben otras vías, la que se domina se repite una y otra vez aunque no sea efectiva. Ello justifica la necesidad de enseñar a los estudiantes de la UCP a cómo aprender, enseñarles formas de enfrentar la solución de los problemas profesionales de manera que no las apliquen automáticamente en la solución de una tarea, sino que lo hagan de forma consciente y reflexiva en función del contexto y las condiciones.

Teniendo en cuenta la posición defendida, se considera que es necesaria la enseñanza de procedimientos generales a partir del entrenamiento estratégico, que permitan la

adquisición de otros específicos desde las asignaturas para garantizar el aprendizaje de las ciencias particulares de cada área del saber, lo cual exige como condición básica que los estudiantes estén interesados en ellos, comprendan la necesidad de su dominio para el éxito del aprendizaje y se utilicen para su adquisición contenidos que respondan a los problemas profesionales que enfrentarán.

Rodríguez, 2003 señala: “el uso de estrategias de aprendizaje depende de tres factores fundamentales:

- Las exigencias de la actividad a realizar (donde quedarán implicados el carácter de los datos que incluya y los “instrumentos” idóneos para su manipulación).
- Un cierto entrenamiento previo de los modos de actividad cognoscitiva garantizado por la experiencia anterior.
- El grado de conciencia que posea el sujeto sobre su propia actividad cognoscitiva en relación con su eficacia relativa para diferentes tipos de tarea.(Rodríguez., 2003: 6)

Es criterio de la autora que unido a estos factores, resulta necesario considerar el papel que juega la esfera afectivo – motivacional en el uso de las estrategias de aprendizaje, en la FII de docentes pues -según los postulados del Enfoque Histórico - Cultural en que se sustenta este estudio- en el funcionamiento de la personalidad se da la unidad afectivo – cognitiva. Por tal razón, el docente de la UCP debe tomar en cuenta las particularidades individuales del estudiante que lo llevan a usar determinadas estrategias, las metas o propósitos que se traza, a partir de sus propias necesidades en esta dirección, el interés por resolver la tarea docente planteada, así como la

satisfacción por la solución de dicha tarea, como evidencia de la estrecha vinculación entre lo **motivacional** y lo **estratégico**.

Lo anterior presupone que el estudiante se apropie de los procedimientos de forma reflexiva y no mecánicamente, como resultado del análisis de cuándo, cómo, por qué y para qué puede aplicarse dicho procedimiento, lo que aumenta la posibilidad de transferencia en otros contextos y bajo otras condiciones y propicia el aprendizaje estratégico y la metacognición.

Por otra parte, Rodríguez, L., 2006, reconoce que si se introducen estos procedimientos como contenido de la enseñanza, se reforzaría el carácter consciente de su adquisición y su uso porque el docente utilizaría una base orientadora del aprender a aprender completa, general y preparada, lo que crearía condiciones para la transferencia. Añade además, que “la inserción de tales procedimientos dentro de cada una de las asignaturas según el tipo de estrategias que requieran, dadas la estructura y lógica de la ciencia que representan, aumentarían la espontaneidad de su asimilación. Quizás el mejor modo de introducir las estrategias de aprendizaje sea la utilización de una combinación de ambas vías” (Rodríguez, L., 2006:10).

Estas ideas indican que la enseñanza de los procedimientos puede realizarse combinando el trabajo interdisciplinar e intradisciplinar y los cursos de entrenamiento para que se pueda lograr mayor armonía y coherencia en el actuar estratégico de los docentes y estudiantes, ya que es posible demostrar la aplicabilidad y transferencia de los aprendizajes adquiridos de manera estratégica, con lo que aumentan las

motivaciones intrínsecas y las posibilidades de éxito, al tener mayor y mejor control del proceso de aprendizaje.

Un aspecto vital a tener en cuenta para la promoción de estrategias de aprendizaje en la FII lo constituyen las características psicológicas de los estudiantes que se forman como docentes. En tal sentido, se puede señalar que estos están enmarcados en la etapa de la juventud, en la cual concluye la maduración y formación de la personalidad, la cual queda abierta a un permanente desarrollo futuro.

En esta etapa por lo general ya concluyó la formación de las capacidades mentales, sin embargo, su perfeccionamiento es continuo. Este período se caracteriza por la asimilación de operaciones intelectuales complejas y el enriquecimiento del aparato conceptual, además se consolida el pensamiento teórico, que comenzó su desarrollo en la adolescencia.

Los estudiantes de estas edades están potencialmente capacitados para realizar tareas que requieren una alta dosis de trabajo mental, de razonamiento, de iniciativa, independencia cognoscitiva y creatividad, lo que le permite enfrentar satisfactoriamente tanto la actividad de aprendizaje en el aula, como las diversas y complejas situaciones que encuentran en la vida cotidiana.

Por el grado de desarrollo psicológico que poseen y la consolidación de la concepción del mundo, los estudiantes de este nivel pueden participar de forma más activa y consciente en el proceso de educación, lo que incluye la realización de las funciones de autovaloración, autoaprendizaje y autoeducación y favorece a que el joven trate de

conocerse bien a sí mismo, sus procesos de aprendizaje, sus debilidades y fortalezas y se proyecte en función de sus posibilidades y las demandas sociales (metacognición).

Este hecho explica que cuando los docentes en el diseño de sus tareas demandan esfuerzos mentales, creatividad, iniciativa e imaginación, los estudiantes los valoran y respetan mucho más, tanto a ellos como a las materias que se imparten bajo estas condiciones, al ayudarlos a su preparación individual y en relación con su futuro desempeño.

Conclusiones del capítulo

La sistematización de los referentes teóricos en los que se sustenta el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje permitió comprobar que:

- ✚ La promoción de estrategias de aprendizaje constituye una necesidad social y una exigencia a la formación de docentes a nivel mundial.
- ✚ La concepción del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador constituye el fundamento para desarrollar el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes, pues reconoce la metacognición como uno de sus dimensiones.
- ✚ Existen diferentes posiciones en torno al modo de proceder para la enseñanza de estrategias de aprendizaje: por la vía curricular o extracurricular. En el presente estudio se propone la combinación de ambas vías.
- ✚ El proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes debe propiciar que el estudiante aprenda a aprender como condición básica para que aprenda a enseñar.

CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DEL ESTADO ACTUAL DEL PROCESO DE PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL INTENSIVA DE DOCENTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, DE LA UCPRMM, DE PINAR DEL RÍO

En el presente capítulo se presenta la caracterización del estado actual del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje que se lleva a cabo en 1er. año intensivo de la FEMS, de la UCPRMM, de Pinar del Río. Como resultado del estudio teórico se determinaron las dimensiones e indicadores que permitieron elaborar los instrumentos para la obtención de la información, los que se aplicaron a los docentes y estudiantes de la muestra seleccionada.

II.1. Determinación de las variables

Para constatar el estado actual del proceso de **promoción de estrategias de aprendizaje en la formación inicial intensiva de docentes**, fue necesario determinar las dimensiones contenidas en este concepto, definido en el capítulo I (Epígrafe 1. 4, p.31)

Dimensión I. Nivel de preparación teórica y metodológica del docente sobre el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje.

Se tuvo en cuenta que el docente, como responsable de la dirección del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, necesita tener dominio de elementos **teóricos** tales como qué son las estrategias de aprendizaje, qué técnicas usar para explorarlas, cuáles usan más y menos los estudiantes y **metodológicos** relacionados con las

acciones a realizar para llevar a cabo conscientemente este proceso, qué indican los documentos normativos al respecto. En correspondencia con ello se determinaron los siguientes indicadores:

Tabla 1. Indicadores de la dimensión nivel de preparación teórica y metodológica del docente sobre el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje

Dimensiones	Indicadores
I. Nivel de preparación teórica y metodológica del docente sobre el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje (EA)	1. Conoce la definición de EA 2. Conoce acciones para promover EA en cada momento de la clase. 3. Domina técnicas para el diagnóstico de EA. 4. Domina las EA que usan sus estudiantes 5. Domina los documentos normativos (Plan de estudio, Modelo del Profesional, Modelo del preuniversitario).

Dimensión II. Dirección del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje

Para realizar la dirección del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje es necesario que el docente planifique, ejecute y controle de manera consciente e intencional las acciones a desarrollar en cada momento de la clase, de modo que estimule, incite, motive a los estudiantes a realizar la reflexión y regulación metacognitiva ante cada tarea docente como vía para alcanzar el éxito en el aprendizaje. Es esencial en este sentido el diseño de las tareas que realice el docente (ver epígrafe III.2.3., p. 83). Los indicadores que permiten evaluar la dimensión se muestran a continuación:

Tabla 2. Indicadores de la dimensión dirección del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje

Dimensiones	Indicadores
II. Dirección del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje	1. Planificación de las acciones a desarrollar en cada momento de la clase para promover EA. 2. Concepción de cada uno de los componentes didácticos con enfoque estratégico. 3. Despliegue de las acciones planificadas. 4. Orientación de las tareas docentes con enfoque estratégico. 5. Control de las acciones del estudiante (antes, durante y después) de la solución de las tareas.

Dimensión III. Comportamiento estratégico de los estudiantes

Tal como se define el **proceso de promoción de estrategias de aprendizaje** (epígrafe 1.4, p.32), tiene como uno de sus elementos el **comportamiento estratégico de los estudiantes**, (epígrafe 1.4, p.33) por lo que constituye una de sus dimensiones.

Para evaluar el comportamiento estratégico de los estudiantes, estos deben demostrar que tienen conocimientos sobre sus procesos de aprendizaje, que son capaces de identificar las características de la tarea y sus experiencias anteriores con relación a ella, que identifican las demandas de la tarea y las estrategias con que cuentan para resolverlas, es decir deben demostrar que realizan un proceso de **reflexión metacognitiva**.

Asimismo, deben demostrar que poseen disposición para aprender y tienen claridad de la meta o fin a conseguir, cómo lograrlo y bajo qué condiciones pueden aplicar los recursos que poseen; deben realizar el control y justificación de las acciones durante la ejecución de manera independiente, consciente, flexible y reflexivamente y que son

capaces de verbalizarlas dando muestras de seguridad y satisfacción, es decir deben realizar un proceso de **regulación metacognitiva**.

Se considera, de acuerdo con Castellanos, D. (2002), que existe una estrecha relación entre los proceso de regulación y reflexión metacognitiva. Sin embargo ellos no son suficientes para lograr un comportamiento estratégico, es necesario que el estudiante sienta la necesidad de aprender estratégicamente los contenidos, ya que solo así podrá vencer obstáculos y realizar esfuerzos que lo lleven a alcanzar la meta trazada.

Con estos elementos se determinaron los indicadores **reflexión y regulación metacognitiva** y dada la complejidad de dichos procesos, se determinaron sub indicadores para la evaluación del **comportamiento estratégico** de los estudiantes en la solución de tareas docentes, los que aparecen a continuación:

Tabla 3. Indicadores de la dimensión comportamiento estratégico de los estudiantes

Dimensiones	Indicadores
III. Comportamiento estratégico de los estudiantes	<p>1. Reflexión metacognitiva: Conocimiento sobre sus procesos de aprendizaje Conocimiento sobre las características de las tareas docentes Domina las estrategias que posee para aprender</p> <p>2. Regulación metacognitiva: Identifica los objetivos de la tarea Selecciona adecuadamente las vías de solución Realiza la planificación de las acciones a desarrollar Despliega de manera independiente las acciones previstas Realiza el control de la efectividad de las acciones durante su ejecución Reajusta flexiblemente las acciones Verbaliza los procedimientos seguidos en la solución de la tarea Muestra interés por resolver la tarea Muestra independencia cognoscitiva Se muestra seguro en la solución de la tarea Muestra satisfacción por el aprendizaje</p>

II.2. Población y muestra. Estrategia investigativa

Para la **constatación empírica del problema** fue seleccionada, de manera intencional, la FEMS, de la UCPRMM. La población de estudiantes correspondió a los matriculados en el 1er. año intensivo el curso 2008-2009 y los profesores que imparten docencia en esos grupos. Del total de estudiantes y docentes se excluyeron los pertenecientes a la carrera de Lenguas Extranjeras, por las particularidades que adopta esa carrera que la diferencia del resto, tanto en el tipo de contenido a aprender como en los métodos para su enseñanza-aprendizaje y por tanto en cuanto a las estrategias propias para el aprendizaje de una lengua extranjera (Rodríguez y Hernández, 1999).

Fueron tenidos en cuenta los siguientes criterios que fundamentan la intencionalidad en la selección:

- ✚ Los resultados de estudios anteriores que evidencian insuficiencias en la preparación de los docentes para promover estrategias de aprendizaje y el poco dominio y uso de las mismas por parte de los estudiantes de la referida facultad.
- ✚ La estabilidad del claustro de docentes que trabaja en la facultad, considerando una permanencia de al menos cinco cursos escolares.
- ✚ La disposición de los profesores y estudiantes de las diferentes carreras de la facultad para participar en el estudio, garantizando las condiciones necesarias para el desarrollo de la investigación.

Se operó con los siguientes grupos muestrales:

Tabla 4. Grupos muestrales utilizada durante la investigación

Grupos muestrales	Población	Muestra (constatación)
Estudiantes	96	64
Docentes	69	15

II.3 Resultados de la aplicación de los métodos empíricos

II.3.1.Procedimientos y resultados del análisis documental

Para la aplicación del **método análisis documental**, se seleccionaron algunos documentos oficiales relacionados con la formación del profesional de preuniversitario. Entre los documentos se encuentra el Modelo del Profesional de las carreras seleccionadas, los Planes de estudio A, B y C de dichas carreras, los Programas de Disciplinas y asignaturas de diferentes áreas del conocimiento. Se analizaron además las preparaciones de algunas asignaturas que se imparten en esas carreras. Para la aplicación de este método se utilizó la guía que se muestra en el **anexo 1**

Se realizó el análisis de la información de forma cualitativa a partir de los elementos que aparecen en la guía. Se pudieron identificar los rasgos que tipifican el proceso de formación de los profesores para la Educación Media Superior, en sentido general y particularmente en cuanto a la promoción de estrategias de aprendizaje en el 1er. año intensivo.

Modelo del profesional

Este documento constituye la representación del ideal que deben alcanzar los egresados en las diferentes carreras de la Educación Media Superior. Después de la revisión del modelo en las carreras, según los aspectos indicados en la guía, se obtuvieron los siguientes **resultados**:

- A partir del plan C se declaran los problemas profesionales y se hace énfasis en el desarrollo de habilidades, incluidas las profesionales. No aparece ningún objetivo que declare explícitamente lo relacionado con la promoción de estrategias de aprendizaje.
- No se definen ni sugieren estrategias de aprendizaje básicas o generales a desarrollar en los estudiantes de la Facultad de Educación Media Superior que les permitan enfrentar la solución de los problemas profesionales
- A pesar de que el modelo constituye la guía del profesional que se aspira a formar, no se explicita en ningún caso la preparación para aprender a aprender y enseñar a aprender.

Programas de disciplinas y asignaturas

Los programas de las disciplinas y asignaturas constituyen documentos legales propios de cada carrera. Se realizó la revisión a un total de 15 programas de las diferentes áreas de conocimiento que se trabajan en la FEMS.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

En la totalidad de las disciplinas y asignaturas, solo se explicita el sistema de conocimientos y habilidades generales a desarrollar; no se declaran estrategias de aprendizaje a desarrollar y por consiguiente no se dan orientaciones metodológicas precisas en esta dirección. No todas las disciplinas y asignaturas tienen identificados los problemas profesionales que ayudan a resolver.

- No se declara como sistema de conocimientos a ser tratados por ninguna disciplina ni asignatura lo relacionado con el diagnóstico de las estrategias de aprendizaje ni su promoción. El tema se incluyó como contenido, durante los cursos 02-03 y 03-04, en el programa Fundamentos Sociológicos Pedagógicos y Didácticos, en la disciplina Formación Pedagógica General, con un número de horas que no permitía suplir las insuficiencias y satisfacer las necesidades de los estudiantes.
- En el área de las ciencias, uno de los objetivos generales es: planificar, ejecutar y controlar estrategias de enseñanza aprendizaje promotoras de un comportamiento responsable, sin embargo esto no constituye objetivo de ninguna disciplina y asignatura, ni se hacen aclaraciones metodológicas al respecto.

Las preparaciones de las asignaturas

La preparación de la asignatura es el documento donde se pone de manifiesto el trabajo metodológico desarrollado por el docente.

Como **resultado** de la revisión se pudo comprobar que:

- En la preparación de las asignaturas, se trata fundamentalmente lo relacionado con los objetivos y contenidos de cada uno de los temas. Aparecen sugerencias de métodos

y medios a utilizar en cada una de las diferentes actividades del tema, pero no hay evidencia de la intencionalidad de los docentes de promover estrategias de aprendizaje, al no encontrarse declaradas acciones al respecto en el momento de orientación, ejecución y control de la clase. Solo en algunas clases de las asignaturas de la disciplina Formación Pedagógica General se constatan acciones que contribuyen a promover la reflexión metacognitiva en los estudiantes y a modelar soluciones a problemas profesionales con diferentes condiciones, pero estas resultan aún insuficientes y asistemáticas.

- No aparece el diseño de tareas docentes basadas en problemas profesionales como posible vía para la promoción de estrategias de aprendizaje.

De manera general se pudo identificar que el tema de las estrategias de aprendizaje no aparece declarado en el modelo del profesional de la educación preuniversitaria como objetivo ni contenido, ni constituye objeto de análisis en ninguna disciplina y asignatura del currículo.

II.3.2. Procedimientos y resultados de las entrevistas a docentes

Se empleó el método de **entrevista** para lo cual se realizó una **entrevista de profundización** a los 15 docentes que constituyen la muestra. La guía de entrevista aparece en el **anexo 2**.

Para el análisis de las informaciones obtenidas en la entrevista se utilizan los criterios que aparecen en el **anexo 2**. A partir de los datos y teniendo en cuenta la siguiente regla de decisión se determina el **nivel de preparación de cada docente para promover estrategias de aprendizaje**:

Alto: si tiene cuatro o más indicadores evaluados de alto

Medio: si tiene tres o más indicadores evaluados de medio o alto

Bajo: si tiene menos de tres indicadores evaluados de medio y el resto de bajo

La tabla 5 muestra los resultados obtenidos con la entrevista a docentes

Tabla 5 Distribución de frecuencias reportadas

Indicadores	Nivel de preparación		
	Evaluación		
	Alta	Media	Baja
1. Conocimiento teórico sobre estrategias de aprendizaje	2	5	8
2. Conocimiento de elementos metodológicos	5	3	7
3. Dominio de técnicas de diagnóstico de las estrategias de aprendizaje	0	9	6
4. Conocimiento de las estrategias de aprendizaje que usan sus estudiantes	0	5	10
5. Dominio de los documentos normativos	3	5	7
Total	10	27	38

Se observa que el conocimiento sobre la **definición teórica del término estrategias** de aprendizaje, **es bajo**, 13 docentes demostraron no tener claridad en la definición ya que (ocho) la definen como vías, métodos, acciones que realiza el docente para que el estudiante aprenda, lo que indica una clara confusión con las estrategias de enseñanza o con los métodos de enseñanza, mientras que cinco las definen como acciones o vías que utiliza el estudiante para aprender, sin embargo, les faltan elementos imprescindibles como el grado de conciencia y su uso asociado a la solución de problemas. Solo dos docentes ofrecen una definición bastante cercana del término.

En cuanto al **conocimiento de los elementos metodológicos para promover EA**, está evaluado de **bajo**, solo **cinco** docentes declararon las acciones que realizan para promover estrategias de aprendizaje en sus clases entre las que se encuentran la explicación clara y precisa de lo que deben hacer y la indagación de las posibles vías a utilizar, la orientación de preguntas y tareas que generen contradicciones y diferentes puntos de vista, el uso de esquemas lógicos, los ejercicios integradores, las tareas diferenciadas, exigir a los estudiantes explicaciones del proceso seguido y el resultado de la tarea entre otras. El resto (10) ofreció respuestas imprecisas y esquemáticas que demuestran insuficiente preparación metodológica para la promoción de estrategias de aprendizaje.

Con respecto al indicador **dominio de técnicas para el diagnóstico y dominio de EA que usan sus estudiantes** el nivel es **bajo**; aunque los docentes declararon algunas técnicas para el diagnóstico como la observación, la entrevista, la revisión de libretas, no supieron explicar qué información buscar con ellas ni cómo obtenerla. Por otro lado, ninguno pudo decir con precisión las estrategias que usan sus estudiantes, algunos hicieron referencia a las habilidades de estudio que poseen y las que no poseen, pero **no lo asocian con la utilización consciente y selectiva**, según condiciones.

Aunque todos reconocen la necesidad de promover estrategias de aprendizaje en sus clases, solo cinco demuestran **dominio de los documentos normativos** de la formación de docentes y el tratamiento del tema en los mismos, señalando las insuficiencias detectadas en el análisis de los documentos. El resto no pudo hacer valoraciones al respecto, por lo que el indicador se evalúa de **bajo**.

La **figura 1** muestra el comportamiento de los indicadores según lo reportado por los docentes. Nótese que no hay ningún indicador evaluado de alto, hay uno evaluado de medio y cuatro evaluados de bajo, por lo que según la regla de decisión, la dimensión se evalúa de bajo.

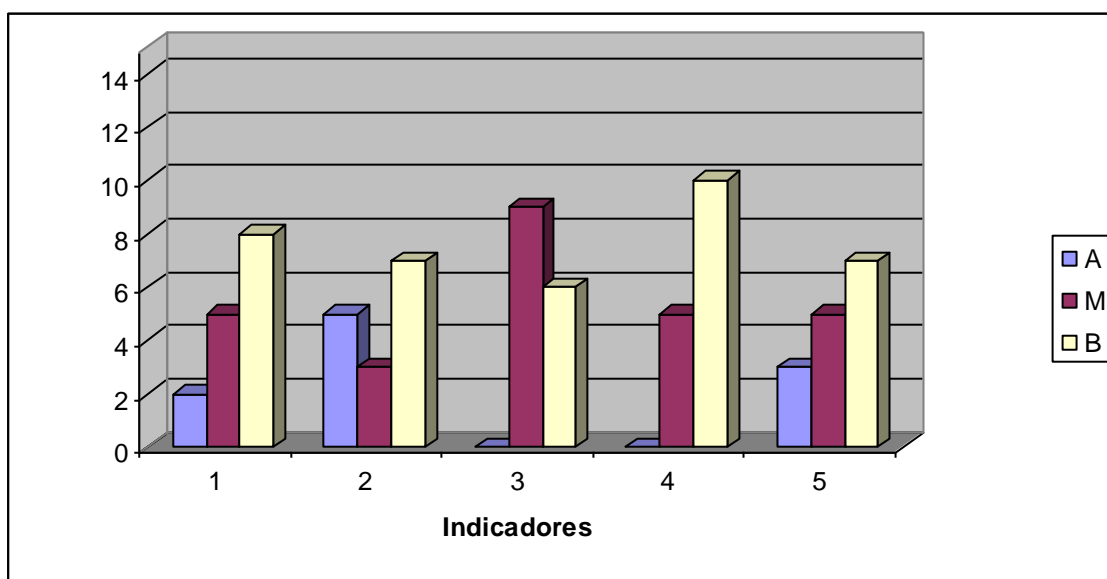


Figura 1. Representación de la distribución de frecuencias reportadas por los docentes

Con los datos obtenidos se calculó el **índice de conocimiento sobre estrategias de aprendizaje (Ice)** de cada docente, para lo cual se ponderan los indicadores explorados de la siguiente forma: A por 2; M por 1 y B por 0, de modo que se calcula el índice aplicando la siguiente expresión:

$$Ice = \frac{2(CantA) + 1(CantM) + 0(CantB)}{2 * T.I}$$

donde, **Ice** representa el índice de conocimiento sobre estrategias de aprendizaje de cada docente, **T.I** el total de indicadores a evaluar y 2 es el valor máximo que puede alcanzar un indicador. Con ese

valor se clasifica al docente en: Conocedor de Estrategias de Aprendizaje (CEA), si **Ice** ≥ 0.50 , No Conocedor de Estrategias de Aprendizaje (NCEA), si **Ice** ≤ 0.49

Los datos **del índice de conocimiento estratégico** obtenido aparecen en la tabla 6, y reflejan que solo el 33% de los docentes demostró que **conoce de estrategias de aprendizaje** al evidenciar en sus respuestas algún dominio de la definición de estrategias de aprendizaje, de elementos metodológicos para realizar la promoción, de algunas técnicas para realizar su diagnóstico. Sin embargo, el 67% demostró que **no conoce de estrategias de aprendizaje**, según valor del índice calculado, lo que se corresponde con la falta de preparación evidenciada en la entrevista.

Tabla 6. Clasificación de los docentes según el **Ice**

Docentes	Ice	Clasificación
1	0,8	CEA
2	0,7	CEA
3	0,0	NCEA
4	0,2	NCEA
5	0,8	CEA
6	0,4	NCEA
7	0,7	CEA
8	0,7	CEA
9	0,2	NCEA
10	0,3	NCEA
11	0,0	NCEA
12	0,2	NCEA
13	0,0	NCEA
14	0,2	NCEA
15	0,2	NCEA

Leyenda

Ice: Índice de conocimiento estratégico

CEA: Conoce sobre estrategias de aprendizaje

NCEA: no conoce sobre estrategias de aprendizaje

II.3.3. Procedimientos y resultados de la observación a la conducta de los docentes en las clases

Para desarrollar el método de la **observación**, se realizaron 45 observaciones a clases de las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudio para el 1er. año de las carreras seleccionadas. Se observaron tres clases a los 15 docentes seleccionados, los cuales habían sido previamente entrevistados. La guía para las observaciones a clases aparece en el **anexo 3**.

El método de la **observación** se utilizó con el objetivo de constatar las acciones que realiza el docente en la clase lo que permite evaluar la dimensión **dirección de proceso de promoción de estrategias de aprendizaje** a través del estudio de los indicadores **despliegue de acciones, orientación de tareas con enfoque estratégico y control de las acciones del estudiante**.

Para el análisis de la información, se calcula el nivel de presencia de las acciones a observar en cada momento de la clase. Se estableció como regla de decisión que se considera **alta presencia** si están presentes el (50+1) % de las acciones de cada momento en las tres clases observadas; **presencia media** si están presentes (50+1) % de las acciones de cada momento en dos clases y **baja presencia** si están presentes menos del 50% de las acciones de cada momento al menos en una clase.

Con esos datos se calcula el índice de promoción de estrategias de aprendizaje (**Ipea**) de cada docente a partir de la expresión que indica el cociente entre la suma de la cantidad de acciones observadas en las tres clases y el total de veces que podía aparecer.

$$I_{ce} = \frac{\sum_1^N A}{T.A * TC}$$
,
 donde **I_{pea}** representa el índice de promoción de estrategias de aprendizaje, **A** el número de acciones observadas en las clases, **TA** el total de acciones a observar y **TC** el total de clases observadas. Con ese valor se clasifica a los docentes en **promotores de estrategias de aprendizaje (PEA)** y **no promotores de estrategias de aprendizaje (NPEA)** según la regla de decisión: **I_{pea} ≥ 0.50 Promotor de estrategias de aprendizaje**, **I_{pea} ≤ 0.49 No promotor de estrategias de aprendizaje**.

En el **anexo 4**, aparecen los resultados obtenidos en las observaciones a clases. A partir del análisis de esos resultados se puede señalar que el indicador **despliegue de las acciones**, según la regla de decisión establecida, alcanza un **nivel de baja presencia**, ya que en el momento predominantemente de orientación solo se constató la presencia de tres acciones de un total de 11 que debían realizarse. Por su parte en el momento predominantemente de ejecución de un total de 28 acciones solo se comprobó la presencia de 10 y en el momento predominantemente de control, de un total de cinco acciones no se constata la presencia de ninguna. De forma general se constató que no se promueven estrategias en ninguno de los momentos funcionales de la clase, dado fundamentalmente por la poca presencia de las acciones observadas en cada momento.

Estos resultados pudieran relacionarse con los criterios de los docentes, obtenidos en las entrevistas y la información constatada en el análisis de los documentos, que evidencian la falta de preparación teórica y metodológica para concebir el proceso de

promoción de estrategias de aprendizaje, lo que limita la planificación y ejecución de acciones dirigidas a este fin.

El indicador **orientación de tareas con enfoque estratégico** mostró **baja presencia**, se pudo observar que solo dos docentes orientaron tareas con enfoque estratégico, es decir basada en problemas profesionales, que exijan el uso de estrategias de aprendizaje y que impliquen el control y monitoreo del proceso. El resto de los docentes orientó tareas comunes unas reproductivas y algunas más aplicativas, pero sin exigir la reflexión y regulación metacognitiva.

El indicador **control de las acciones del estudiante** antes durante y después de la ejecución alcanzó **baja presencia**, constatándose que solo estuvo presente en más del (50+1) % las clases observadas un indicador relativo a las acciones de control que debía realizar el docente.

Los resultados del **índice de promoción de estrategias de aprendizaje (Ipea)** que aparecen en el **anexo 4** muestran que según la regla de decisión adoptada solo cuatro docentes (27%) alcanzaron un índice que los clasifica como promotores de estrategias de aprendizaje, al realizar acciones que favorecen la regulación y reflexión metacognitiva de los estudiantes en cada uno de los momentos de la clase; el resto de los docentes 11 (73%), no realizó las acciones de manera sistemática en las clases observadas, por lo que son clasificados como no promotores de estrategias de aprendizaje.

II.3.4. Análisis del índice promedio de cada docente

Con los resultados de los índices obtenidos en cada instrumento se calcula el índice promedio (**Ip**) de cada docente, a partir del cociente entre las sumas de los índices de cada instrumento y el número de instrumentos aplicados. Para ello se utilizó la

expresión:
$$Ip = \frac{\sum_I^{N} Ice}{C.I}$$
, donde, **Ip** representa el **índice promedio** de cada docente, **Ice**

el **índice de conocimiento (Ice)** o **de promoción de estrategias de aprendizaje (Ipea)** de cada docente y **CI** la cantidad de instrumentos aplicados a los docentes. Con ese valor se clasifican los docentes según la regla de decisión **Ip** \geq 0.60 es un docente que **promueve estrategias**, **Ip** \leq 0.59, es un docente que **no promueve estrategias**.

La figura 2 muestra el porcentaje de docentes que promueve estrategias a partir del índice promedio. Nótese que solo en el 33% (cinco) de los docentes, se pudo constatar que realizan sistemáticamente acciones que pueden contribuir a la promoción de estrategias de aprendizaje, encaminadas a provocar en los estudiantes la reflexión sobre la tarea, las condiciones, los posibles procedimientos a emplear en su solución, ofrece recursos; modelan las vías de solución y las posibilidades de aplicación y estimulan a los estudiantes para que regulen de manera independiente y flexible la actuación durante la solución de las tareas docentes.

El 67% restante (10) demostró no ser promotor de estrategias de aprendizaje al no poseer una adecuada preparación metodológica sobre el tema que le permitiera el despliegue de acciones que propicien el comportamiento estratégico de los estudiantes.

Este hecho incide negativamente en la planificación y ejecución de acciones por parte del docente que propicien el comportamiento estratégico de los estudiantes.

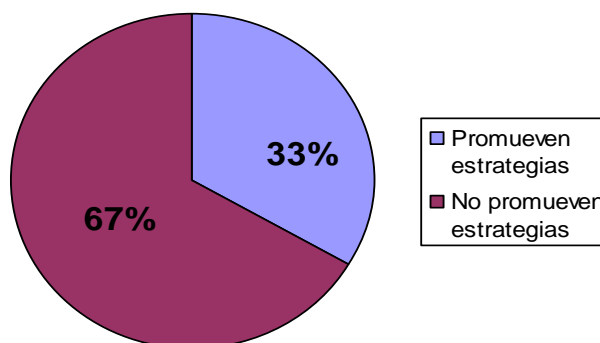


Figura 2. Comportamiento de los docentes en cuanto a la promoción de estrategias

II.3.5. Procedimientos y resultados de la aplicación del CAREGA

Se aplicó el **CAREGA**, elaborado por los miembros del Proyecto de Investigación “Estrategias de aprendizaje y variables relevantes al aprendizaje escolar” de la UCPRMM, en su versión del 2006 (**anexo 5**) a la muestra de estudiantes.

El procesamiento del CAREGA, se realiza a partir del cálculo del índice de comportamiento estratégico de cada estudiante, para lo cual se suman los valores otorgados por él a cada ítem y el total de puntos se divide por el producto del total de ítem y cinco que es el máximo valor que se puede otorgar a los ítems, de modo que la

expresión para calcular el índice es: $I_{ce} = \frac{\sum_{i=1}^N PI}{5 * TI}$, donde **I_{ce}** representa el índice de

comportamiento estratégico de los estudiantes, **PI** los puntos otorgados a cada ítem, **TI** total de ítem a evaluar y cinco es el valor máximo que puede alcanzar un ítem.

Con ese valor se aplica la regla de decisión $I_{cee} \geq 0.7$, el estudiante reporta un **comportamiento estratégico** y si $I_{cee} \leq 0.69$ no reporta un comportamiento estratégico.

Los resultados obtenidos aparecen la **tabla 7**, los cuales muestran que de un total de 64 estudiantes, solo 23 (25,9%) reportó tener un comportamiento estratégico ante las tareas de aprendizaje, el resto 41 (64,1%), reflejó no tener un comportamiento estratégico. Gran parte de los estudiantes señalan más de la mitad de los ítems con respuestas que indican estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, lo que significa que no realizan de manera sistemática las acciones que se indican; otros se declararon indecisos que significa que no tienen conciencia de la realización de las acciones señaladas por lo que estas no constituyen modos habituales de su actuación.

Tabla 7 Resultados del índice de comportamiento estratégico (Ice) obtenido a partir del CAREGA

Estudiantes	Ice	Clasif.	Estudiantes	Ice	Clasif.
1	0,71	E	33	0,73	E
2	0,65	NE	34	0,75	E
3	0,70	E	35	0,63	NE
4	0,62	NE	36	0,69	NE
5	0,67	NE	37	0,48	NE
6	0,61	NE	38	0,73	E
7	0,65	NE	39	0,68	NE
8	0,65	NE	40	0,66	NE
9	0,70	E	41	0,68	NE
10	0,55	NE	42	0,56	NE
11	0,67	NE	43	0,70	E
12	0,58	NE	44	0,66	NE
13	0,68	NE	45	0,70	E
14	0,58	NE	46	0,62	NE
15	0,58	NE	47	0,63	NE
16	0,70	E	48	0,77	E
17	0,78	E	49	0,74	E

18	0,68	NE	50	0,75	E
19	0,65	NE	51	0,56	NE
20	0,77	E	52	0,59	NE
21	0,61	NE	53	0,73	E
22	0,69	NE	54	0,69	NE
23	0,65	NE	55	0,72	E
24	0,74	E	56	0,58	NE
25	0,78	E	57	0,56	NE
26	0,78	E	58	0,75	E
27	0,65	NE	59	0,60	NE
28	0,64	NE	60	0,64	NE
29	0,73	E	61	0,62	NE
30	0,75	E	62	0,68	NE
31	0,48	NE	63	0,66	NE
32	0,73	E	64	0,63	NE
Total			E 23 NE 41		

II.3.6. Procedimientos y resultados obtenidos con la prueba pedagógica.

Se aplicó una **prueba pedagógica** a la muestra de estudiantes (**anexo 6**), con el objetivo de explorar la dimensión **comportamiento estratégico** a través del indicador **reflexión metacognitiva** (explorado mediante el sub indicador conocimiento de las características de las tareas) y el indicador **regulación metacognitiva** (explorado a partir de los sub indicadores selección de la vía de solución adecuada, planificación de las acciones, interés, independencia y seguridad).

Para el procesamiento de la información se calcula el índice de comportamiento estratégico de los estudiantes y se clasifican en estudiantes con comportamiento estratégico y estudiantes con comportamiento no estratégico, según regla de decisión:

Icee ≥ 0.70 comportamiento estratégico, **Icee** ≤ 0.70 comportamiento no estratégico. La expresión para calcular el índice de comportamiento estratégico es:

$I_{cee} = \frac{\sum_1^N I}{T.I}$, donde **I_{cee}** representa el índice de comportamiento estratégico de los

estudiantes, **I** la cantidad de indicadores presentes y **TI** el total de indicadores a evaluar.

Los resultados obtenidos fueron:

En el **anexo 7^a**, se muestran los resultados de la presencia de los indicadores explorados en el total de la muestra. Nótese que solo 21 estudiantes demostraron conocer las características de la tarea que se les presentó y de ellos solo 19 seleccionaron la vía de solución adecuada, lo que indica que aún cuando identifican el objetivo de la tarea no conocen las vías de solución adecuadas y no pueden hacer un uso efectivo de ellas.

Es de destacar que 41 estudiantes mostraron interés en resolver la tarea, pero el desconocimiento de las características de la tarea y de los procedimientos para enfrentarla obstaculizó su realización exitosa. Resulta llamativo que solo nueve estudiantes se declararon seguros de la vía de solución que seleccionaron, lo que evidencia que en la solución de la tarea no media un proceso reflexivo que los lleve a la selección consciente de la vía más adecuada y al despliegue de manera flexible y reflexivo de esas acciones.

Del total de 64 estudiantes, 14 (22%) alcanzan un índice correspondiente a un comportamiento estratégico, al evidenciar la presencia de cuatro o más de los indicadores explorados, mientras que 50 (78%) obtuvieron índices correspondientes a un comportamiento no estratégico. **(Anexo 7 b)**

II.3.7. Procedimientos y resultados de las observaciones al comportamiento de los estudiantes

Se utilizó además el método de la **observación** con el objetivo de constatar las acciones que realiza el estudiante en la clase, lo que permitió evaluar la dimensión **comportamiento estratégico** a través del estudio del indicador **reflexión metacognitiva**, dado en el sub indicador conocimiento de las características de las tareas y del indicador **regulación metacognitiva** a través de los sub indicadores a) identifica los objetivos de la tarea, b) selecciona adecuadamente las vías de solución, c) realiza la planificación de las acciones a desarrollar, d) despliega de manera flexible las acciones, e) realiza el control, f) realiza el rediseño de las acciones, g) verbaliza los procedimientos utilizados, h) muestra interés por resolver la tarea y j) muestra independencia cognoscitiva **(Anexo 8)**.

Para el análisis de la información se calculó el nivel de presencia de las acciones a observar durante la clase. Se estableció como regla de decisión que se considera **alta presencia** del indicador en un estudiante si se observan más de la mitad de los sub indicadores en las tres clases observadas; **presencia media** del indicador en un estudiante si están presente más de la mitad de los sub indicadores en dos clases y **baja presencia** del indicador en un estudiante si están presente menos del 50% de los sub indicadores al menos en una clase.

Los resultados obtenidos expresan lo siguiente:

En la **tabla 8** se muestran las frecuencias de los indicadores y sub indicadores observados en las clases, como se aprecia el indicador **reflexión metacognitiva**

alcanzó la categoría de **baja presencia**, pues se constató que 32 estudiantes demostraron desconocimiento acerca de las características de las tareas docentes orientadas, lo que dificulta la comprensión de la tarea. Por su parte el indicador **regulación metacognitiva** alcanzó la categoría de **baja presencia**, ya que de los nueve sub indicadores observados solamente alcanzó alta presencia el relativo al interés en resolver la tarea mostrado por los estudiantes, el resto de los indicadores evidenció **baja presencia**. Resulta notable la baja presencia de los sub indicadores relacionados con el control de las acciones durante la ejecución, el reajuste de las mismas y la posibilidad de verbalización de los procedimientos empleados, lo que denota la poca reflexión y regulación por parte de los estudiantes a la hora de enfrentar la solución de las tareas docentes.

Como se observa de manera general la dimensión **comportamiento estratégico** alcanzó **baja presencia** en la observación, lo que refleja las insuficiencias que presentan los estudiantes para enfrentar de manera estratégica la solución de las tareas docentes y las dificultades para la realización de los procesos de reflexión y regulación metacognitiva que le permitan alcanzar el éxito en el aprendizaje.

Tabla 8. Frecuencias de los indicadores y sub indicadores observados en las clases

Indicadores/sub indicadores	Presencia de los indicadores/sub indicadores			Clasificación
	Alta	Media	Baja	
1. Reflexión metacognitiva				
Conocimiento de las características de las tareas	15	17	32	Baja presencia
2. Regulación metacognitiva				
Identifica los objetivos de la tarea	11	20	33	Baja presencia
Selecciona adecuadamente las vías de solución	8	9	46	Baja presencia
Realiza la planificación de las acciones a desarrollar	12	1	51	Baja presencia
Despliega de manera independiente las acciones previstas	18	16	30	Baja presencia
Realiza el control de la efectividad de las acciones durante su ejecución	7	5	52	Baja presencia
Reajusta flexiblemente las acciones	7	5	52	Baja presencia
Verbaliza los procedimientos seguidos en la solución de la tarea	16	0	48	Baja presencia
Muestra interés por resolver la tarea	37	9	18	Alta presencia
Muestra independencia cognoscitiva	25	4	35	Baja presencia
COMPORTAMIENTO ESTRATÉGICO				BAJA PRESENCIA

Se calculó también el índice de comportamiento estratégico de los estudiantes durante la observación a clases utilizando la siguiente expresión: la suma de la cantidad de indicadores que se observaron en las tres clases y se divide por el total de veces que

podía aparecer. La expresión es la que sigue: $I_{ce} = \frac{\sum I}{T.I * TC}$, donde **I_{ce}** representa el

Índice de comportamiento estratégico de los estudiantes, **I** el número de indicadores observados en las clases, **TI** el total de indicadores a observar y **TC** el total de clases observadas. Con ese valor se clasifican en **estudiantes con comportamiento estratégico** (Ece) y **estudiantes con comportamiento no estratégico** (Ecne), según

regla de decisión: $I_{cee} \geq 0.70$ comportamiento estratégico, $I_{cee} \leq 0.70$ comportamiento no estratégico.

El cálculo del **índice de comportamiento estratégico** obtenido en las observaciones a clases aparece en el **anexo 9** y muestra que solo **nueve** estudiantes (14.1%) manifestaron un **comportamiento estratégico** durante la observación a clases, es decir que fueron capaces de identificar las características de la tarea y en consecuencia seleccionaron las vías de solución, a partir de la cual planificaron las acciones a desarrollar, las desplegaron de manera independiente las acciones realizando el control y ajuste necesario. Fueron capaces de verbalizar para sí y para los otros los procedimientos seguidos en la solución, lo que evidencia que la utilización de los mismos se realizó de manera consciente a partir de la reflexión metacognitiva, se evidenció además independencia cognoscitiva e interés por la solución de la tarea.

II.3.8. Cálculo del índice promedio de los estudiantes

Con los valores de los índices de cada uno de los instrumentos aplicados a los estudiantes, se calculó el índice promedio a partir del cociente entre las sumas de los índices de cada instrumento y el número de instrumentos aplicados. Para ello se utiliza la

expresión: $I_p = \frac{\sum_{i=1}^N I_{ce}}{C.I}$, donde, **I_p** representa el índice promedio de cada estudiante,

I_{cee} el índice de comportamiento estratégico de cada estudiante y **CI** la cantidad de instrumentos aplicados a los estudiante. Con ese valor se clasifican los estudiantes según la regla de decisión adoptada anteriormente.

La **figura 3** muestra el porcentaje de estudiantes que se resultaron ser **estudiantes con un comportamiento estratégico** y **estudiantes con un comportamiento no estratégico** a partir del índice promedio. Como se observa solo el 16% de los estudiantes alcanza índices promedio que los clasifican como estudiantes con un comportamiento estratégico, es decir que realizan acciones de reflexión sobre las tareas y sus condiciones y actúan en función de ellas. En tanto el 84% del total de los estudiantes demostró tener un comportamiento no estratégico es decir no saben identificar las características y demandas de la tarea por lo que en ocasiones la vía de solución que seleccionan no es la correcta y comienzan la ejecución sin una previa planificación. Asimismo las acciones de control las dejan en manos del docente y para realizarlas al final de la ejecución.

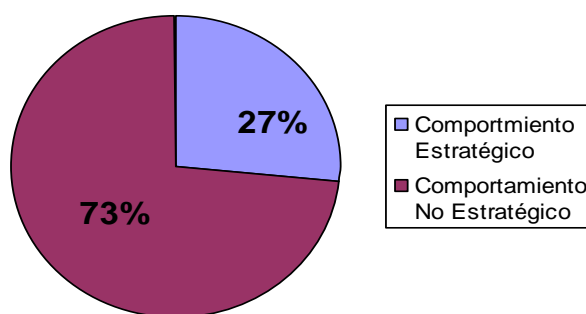


Figura 3. Comportamiento estratégico de los estudiantes

Aunque en sentido general se mostraron interesados en las tareas se constató poca independencia cognoscitiva, dada en la demanda constantemente de ayudas del docente lo que denota además inseguridad en su actuación.

II.4. Comparación de los resultados obtenidos en los estudiantes y docentes a partir del índice promedio

Con los resultados del índice promedio y la clasificación realizada a docentes y estudiantes, se realizó la comparación cuantitativa entre ambos resultados a partir de la comparación de los valores porcentuales de docentes y estudiantes estratégicos y no estratégicos. La figura 4 muestra dicha comparación.

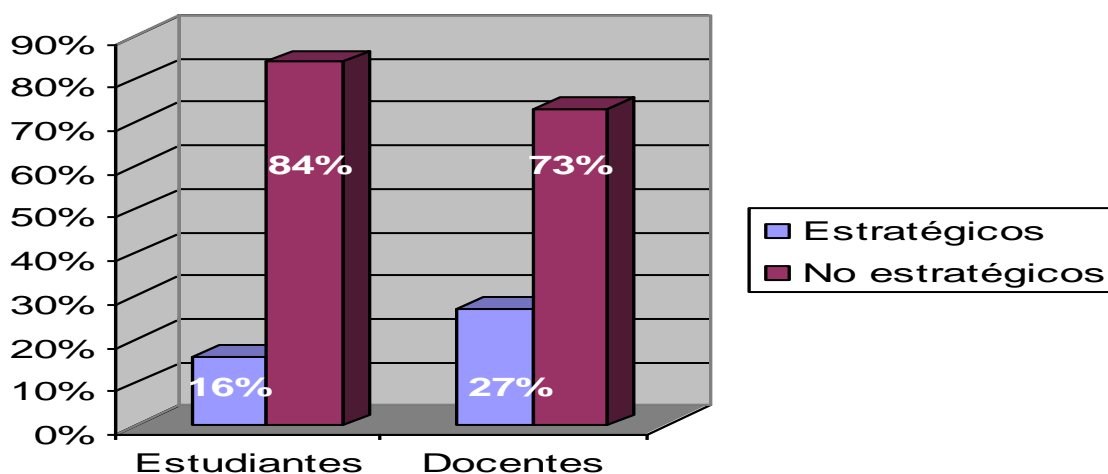


Figura 4. Comparación del comportamiento estratégico de docentes y estudiantes

Como puede apreciarse en el gráfico, el total de docentes y estudiantes clasificados como estratégicos no alcanza el 30%, lo que evidencia un comportamiento similar en ambos grupos muestrales y la posible incidencia de la actuación docente en el comportamiento de los estudiantes.

Con el fin de comprobar el ajuste entre el comportamiento estratégico de los docentes y los estudiantes, se aplicó la prueba chi cuadrado de bondad de ajuste. Se elaboró la

siguiente hipótesis de trabajo H_0 : el comportamiento no estratégico de los docentes no incide en el comportamiento no estratégico de los estudiantes y H_a : el comportamiento estratégico de los estudiantes se relaciona con el actuar estratégico de los docentes.

El valor obtenidos de $\chi^2 = 1.44$ evidencia que existe ajuste en el comportamiento de los docentes y estudiantes, por lo que se puede inferir que el resultado de los estudiantes pudiera estar en correspondencia con el actuar de los docentes, ya que se constataron limitaciones teórico – metodológicas en los docentes para promover estrategias de aprendizaje, sobre todo las acciones de control, reflexión, planificación de la ejecución, entre otras y en los estudiantes se encontraron dificultades con la reflexión sobre los procesos para resolver la tarea y la regulación metacognitiva en cuanto a la planificación, el control y monitoreo de las acciones, entre otras.

De manera general, se encontraron dificultades tanto en los docentes como en los estudiantes que inciden en el éxito del aprendizaje y no propician el desarrollo del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje.

Conclusiones del capítulo

Aún cuando se identifica como fortaleza el reconocimiento por parte de los docentes de la necesidad de promover estrategias de aprendizaje en la FII, se corrobora que existen dificultades para desarrollar el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, que evidencian que:

- ✚ Existe un insuficiente nivel de conocimientos teóricos y metodológicos por parte de los docentes de la Facultad de Educación Media Superior para concebir y desarrollar

el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la formación inicial intensiva de docentes.

- ✚ Existen dificultades en la realización de acciones por parte del docente de acciones encaminadas a desarrollar el proceso de promoción de promoción de estrategias de aprendizaje, sobre todos acciones encaminadas a enseñar de manera explícita los procedimientos para aprender; acciones dirigidas a socializar los procedimientos y estrategias utilizadas en la solución de las tareas y acciones que favorezcan el control durante la orientación y la ejecución de las tareas docentes.
- ✚ Es insuficiente el dominio que poseen los estudiantes de procedimientos y estrategias para aprender y el uso que hacen de ellas, así como la utilidad que las mismas le reportarían en su aprendizaje.
- ✚ Existe correspondencia entre el comportamiento no estratégico de los estudiantes y la actuación no promotora de estrategias de los docentes de la Facultad de Educación Media Superior.

CAPÍTULO III. MODELO DIDÁCTICO PARA DESARROLLAR EL PROCESO DE PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA FII DE DOCENTES. FUNDAMENTOS E IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA

El presente capítulo tiene como objetivo presentar el modelo didáctico que se propone para desarrollar el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, de acuerdo con los presupuestos teóricos abordados y con los resultados del diagnóstico realizado, lo que contribuye a perfeccionar la formación de los futuros profesores de Preuniversitario, especialmente, en el primer año de la carrera. En correspondencia se presentan los componentes que caracterizan dicho modelo y la interrelación entre ellos.

III.1. Fundamentación del modelo didáctico para la promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes

Este modelo se realizó a partir del estudio de la esencia del objeto que se investiga, el cual producto del carácter complejo y dinámico que posee, precisa que se analice de forma simplificada, lo que permitió un estudio más minucioso para facilitar la comprensión de su funcionabilidad.

Para lograr tales fines se presentan los fundamentos de dicho modelo, los elementos que lo componen y las relaciones entre ellos, así como los resultados de la validación teórica y práctica realizada.

III.1.1. Consideraciones teóricas que caracterizan y fundamentan el modelo

Para realizar la fundamentación del modelo se realizó el análisis de algunas definiciones sobre el concepto modelo y la modelación como método científico. A partir

de la sistematización realizada se asume la definición de modelo aportada por Valle, 2009 en la que plantea que el modelo científico es “la representación de aquellas características esenciales del objeto que se investiga, que cumple una función heurística, ya que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades de ese objeto de estudio con vistas a la transformación de la realidad” (Valle, 2009:9)

En este caso, se adopta el modelo didáctico como propósito del presente trabajo, según criterio de Valle, 2009, en el que lo concibe como “la representación de aquellas características esenciales del proceso de enseñanza – aprendizaje o de alguno de sus componentes con el fin de lograr los objetivos previstos” (Valle, 2009: 11)

En tal sentido, se considera en la presente investigación, la modelación como una vía para explicar y formular las transformaciones que en el orden teórico y metodológico deben llevarse a cabo en el PEA que se desarrolla en la FII de docentes, para promover estrategias de aprendizaje.

De acuerdo con los elementos indicados anteriormente, se define para este estudio el **modelo didáctico** como una representación teórico-metodológica, de las características esenciales del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, a partir del entrenamiento estratégico y la concepción de tareas docentes basadas en problemas profesionales.

Con el presente modelo se pretende desarrollar el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje a partir del entrenamiento estratégico que permite la solución de tareas docentes basadas en problemas profesionales.

Este modelo se sustenta en una serie de teorías, las cuales resultan inevitablemente necesarias exponer y que están en correspondencia con los fundamentos, en que se apoya la posición que se defiende.

III.1.2. Fundamentos del modelo

El presente estudio acerca de la promoción de las estrategias de aprendizaje, toma como base teórica y metodológica la filosofía dialéctico materialista, la que sirve de base para la comprensión e interpretación de los resultados.

A continuación se presentan los fundamentos que, según criterio de la autora, constituyen los elementos esenciales del objeto de estudio, desde una posición **filosófica, sociológica, psicológica, pedagógica y didáctica**, los que permitieron concebir el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje.

Según esta filosofía los **fenómenos sociales tienen carácter histórico – concreto**, esto implica que la escuela tiene que responder a las exigencias y demandas sociales y formar individuos capaces de acceder a la información donde se encuentre y operar con ella en aras del desarrollo personal y social. En este sentido, se impone un cambio en la concepción del PEA que se desarrolla en la FII en las UCP, de modo que el actuar del docente propicie que el estudiante aprenda por sí mismo (aprender a aprender), dotándolo de las **estrategias de aprendizaje** que le permitan resolver los problemas profesionales y personales que se le presenten.

La promoción de estrategias de aprendizaje se sustenta en el hecho de que **la conciencia se forma en la actividad y al mismo tiempo se manifiesta en ella y la**

regula. Es por eso que el docente debe, desde el diseño del PEA, prever las acciones que realizará para estimular y controlar los procesos metacognitivos en los estudiantes. En consecuencia, una vez que el estudiante domina las estrategias de aprendizaje, la conciencia adquirida le permite el uso selectivo de las mismas en función de los recursos que posee, de las condiciones de la tarea, de sus características personales y en función de eso regula la propia actividad de aprendizaje.

La promoción de estrategias de aprendizaje debe tener un marcado **carácter consciente**, el docente debe proponérselo de manera intencional, planificada y sistemática para lograr que su adquisición se manifieste en el comportamiento de los estudiantes y regule su actividad de aprendizaje.

Desde el punto de vista **sociológico** el ser humano constituye una realidad viva, históricamente condicionada que en la interacción con los demás seres humanos y los objetos deviene personalidad. En esa interacción ocurre **el proceso de socialización**, donde el PEA es un espacio idóneo para ello, por lo que el docente debe planificar, organizar y propiciar en la clase espacios de reflexión y socialización de ideas acerca de los procesos seguidos durante la solución de una tarea docente, cómo realizar el control del proceso y qué resultado obtuvo cada uno, lo que contribuye a la asimilación de nuevas formas de actuar o combinar las ya existentes para lograr el éxito en el aprendizaje.

El enfoque histórico – cultural, sus categorías, leyes y concepciones psicológicas acerca de la naturaleza del comportamiento humano y en particular del proceso de enseñanza - aprendizaje constituyen fundamentos **psicológicos** que sirven de base, a

esta investigación, para la fundamentación del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes.

Se considera esencial asumir la **concepción materialista dialéctica de la psiquis** postulada por Vigotski, 1989, en la cual se plantea que la psiquis se forma y se desarrolla y está en constante cambio y transformación. Según este postulado las estrategias se pueden adquirir a través de la enseñanza y perfeccionarse constantemente ajustándose a las condiciones en que se requiera su aplicación. Al ser adquiridas, son flexibles e individuales y su uso depende de las condiciones.

Según este enfoque **la enseñanza conduce y dirige el desarrollo psíquico**, cuestión que se considera fundamental en el proceso de promoción de estrategias, ya que si el docente realiza de manera intencional y consciente, acciones que promuevan estrategias de aprendizaje, favorece el desarrollo psíquico de los estudiantes relacionado con la metacognición, la autovaloración, la autorregulación y otros aspectos.

Resultan muy valiosas las ideas, expresadas por Talízina, 1987,1988, al señalar que **en el proceso de enseñanza deben separarse y fijarse tanto el contenido como los procedimientos de la actividad cognoscitiva**, en correspondencia con el objetivo propuesto. Esta idea constituye un fundamento esencial de la promoción de estrategias de aprendizaje en la formación de docentes, ya que el docente debe hacer de manera explícita e intencional y con énfasis la separación de los contenidos y los procedimientos, para que sean apropiados por el estudiante como contenidos de aprendizaje y de enseñanza, pues ellos contribuyen a mejorar el éxito del aprendizaje.

En consecuencia con ello, la **ley fundamental del desarrollo de las funciones psíquicas superiores** planteada por Vigostki, 1989, constituye un fundamento importante para la promoción de estrategias de aprendizaje. Si el docente actúa como mediador en el proceso de adquisición de las estrategias de aprendizaje y explica cómo proceder ante un problema profesional, enseña a los estudiantes a realizar reflexiones sobre el proceso que deberán acometer para solucionarlo, el posible resultado, las maneras de comprobar la efectividad del proceso, entonces posibilita que esas acciones sean fijadas e interiorizadas por los estudiantes.

Por otra parte, si el estudiante es capaz de explicar al profesor, a sus compañeros, o simplemente reflexionar para sí acerca de los pasos y acciones seguidas y fundamenta su selección, se puede decir que ha ocurrido el proceso de interiorización y en este momento el estudiante se convierte en mediador de su propio aprendizaje.

Sin dudas, otro fundamento esencial para la promoción de estrategias de aprendizaje lo constituye el término **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)** y precisamente la promoción de estrategias de aprendizaje puede contribuir a su desarrollo, a partir del diseño de tareas docentes que respondan a problemas profesionales cada vez más complejos, en correspondencia con las posibilidades reales y potenciales de cada estudiante.

La ZDP a decir Corral, 2002, no solo implica el desarrollo de una habilidad o el dominio de un conocimiento, sino que le permite a los estudiantes "la supervisión y evaluación de sus desempeños" (Corral, 2002:32) y en el caso particular de la formación inicial de docentes es vital que los estudiantes aprendan a controlar su actuación y en correspondencia con ella solicitar los niveles de ayuda correspondientes. De esta

manera, a partir de las experiencias que adquieren en la interacción con los docentes, durante su formación, aprenderán a evaluarse a sí mismos y a sus futuros estudiantes.

Por otro lado, es importante considerar las ideas de Leontiev, 1981, en su teoría sobre **la actividad** como elemento que sirve de base al proceso de promoción de estrategias de aprendizaje al considerar la estructura de la actividad compuesta por el motivo, el objetivo, las condiciones, las acciones y las operaciones. Por tal razón se trata de concebir la actividad de aprendizaje mediante las tareas docentes cuyas condiciones permitan el despliegue de estrategias de aprendizaje.

Resultan esenciales desde el punto de vista motivacional las ideas de Schúkina, 1978; Danilov, 1978; Markova, 1987; Alonso, 1991; Moreno, 2004; González, 2004; Barrera, 2009 entre otros, acerca del papel de la **motivación** para potenciar el aprendizaje. De ahí que las tareas docentes que se diseñen deben elaborarse de manera que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes como condición para lograr la motivación por el aprendizaje y con ello propiciar la adquisición y uso de las estrategias que le permitan la consecución de los fines propuestos.

Significativo resulta para la promoción de estrategias de aprendizaje, los aportes de Rubinstein, 1967, según los cuales considera que **la conciencia se forma y se desarrolla en la actividad**, lo que implica reconocer el carácter consciente de la promoción de estrategias de aprendizaje por parte del docente lo que incluye la adquisición y uso de ellas por parte de los estudiantes.

Asimismo, resultan valiosos los aportes de Galperin, 1973, relacionados con la Teoría de la Formación Planificada de las Acciones Mentales (TFPAM), la que reviste gran

importancia para el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, donde el docente debe ofrecer bases orientadoras de la acción (BOA), que ayuden al estudiante a representarse una imagen anticipada de lo que debe hacer para resolver la tarea docente, en función de las condiciones.

La calidad de la BOA que ofrezca el docente incidirá en la calidad de las acciones del estudiante dirigidas a reflexionar (antes, durante y después de ejecutada la tarea) acerca de qué conocimientos se necesitan para la solución de la tarea, sobre qué pasos o acciones son necesarios para resolverla y cómo saber si se está resolviendo con la calidad esperada a partir de las condiciones dadas.

El **aprender a aprender** constituye un **fundamento pedagógico** importante del modelo didáctico propuesto, que significa poner énfasis en la enseñanza de procedimientos para la obtención independiente del conocimiento por parte de los estudiantes y el desarrollo de elementos metacognitivos (Rodríguez y Álvarez, 2006).

En tal sentido, el modelo que se propone para la promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes se sustenta en los fundamentos del **proceso de enseñanza aprendizaje** desarrollador abordado en el capítulo I. Se considera esencial dentro de los fundamentos que se abordan, el desarrollo de los procesos metacognitivos, por su importante papel en la toma de conciencia y el control de los procesos de aprendizaje, lo que garantiza el carácter consciente y autorregulado primero de la apropiación de las estrategias y luego de su uso en el proceso de solución de las tareas docentes, lo que le permitirá el tránsito gradual de la dependencia a la independencia que exige dicha concepción.

En correspondencia con los fundamentos psicológicos expuestos anteriormente, el PEAD debe garantizar la apropiación por parte de los estudiantes de los contenidos necesarios para el ejercicio de la profesión, en interacción directa con el resto de los componentes del proceso, donde **el docente es el agente mediador, que elabora, orienta, modela y controla** las tareas docentes que permitan el despliegue consciente, de las estrategias de aprendizaje.

III.2. Presentación del modelo didáctico para la promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes

Para elaborar el modelo didáctico siendo consecuente con la posición asumida, se consideran como componentes esenciales que distinguen el modelo como resultado científico los principios, objetivos, estrategia, formas de implementación y formas de evaluación del modelo.

III.2.1. Objetivo del modelo didáctico

Se propone como **objetivo** del presente modelo: desarrollar la promoción de estrategias de aprendizaje en la FII en la Facultad de Educación Media Superior.

Para el logro del objetivo propuesto, es necesario establecer el sistema de principios que rigen el modelo.

III.2.2. Principios que rigen el modelo didáctico

Los principios según Martínez et al., 2004 constituyen los puntos de partida, presupuestos teóricos que sirven de base a la concepción y funcionamiento de un

proceso o fenómeno. Los principios que sustentan el modelo, sintetizan las ideas básicas en las que se apoya la promoción de estrategias de aprendizaje. Ellos son:

✚ **Principio del carácter consciente de la promoción de estrategias de aprendizaje** Está relacionado con el carácter consciente que tiene la actuación del docente en la promoción de estrategias de aprendizaje y del estudiante en la adquisición y uso de las mismas. Es necesario que el docente se proponga de manera intencional, el objetivo de promover estrategias de aprendizaje y el estudiante, tenga conciencia de la necesidad de adquirirlas y usarlas y el beneficio que estas reportan en el éxito del aprendizaje.

✚ **Principio del papel del docente como mediador en el proceso de promoción de las estrategias de aprendizaje.** Está relacionado con el papel rector del docente en el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje. El docente debe organizar el PEAD de manera que se convierta en mediador entre el estudiante y las estrategias de aprendizaje que este debe adquirir, para lo cual debe diseñar las tareas docentes y modelar el uso de las mismas en su solución.

✚ **Principio de consideración de las diferencias individuales** este principio exige que al diseñar las tareas docentes y brindar los niveles de ayuda, el docente debe tener en cuenta las características individuales de los estudiantes y provocar en los estudiantes desafíos que lo lleven a modificar su actual nivel de conocimientos.

✚ **Principio del carácter estratégico de la tarea docente** indica que las tareas docentes que se diseñen deben responder a problemas profesionales concretos, cuya solución implique el despliegue de estrategias. Asimismo, debe exigirse desde la propia tarea la reflexión y regulación metacognitiva durante su solución.

III.2.3. Caracterización del modelo didáctico para el desarrollo del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje

Teniendo en cuenta los referentes teóricos asumidos y los resultados del diagnóstico realizado, se presenta un modelo didáctico que pone énfasis en el diseño de las tareas docentes, a partir del planteamiento de problemas profesionales, que propicia el despliegue de estrategias de aprendizaje.

El modelo que se propone es **flexible**, pues permite la promoción de las estrategias necesarias para una asignatura, año o estudiante en particular, a partir de las tareas docentes diseñadas al respecto, se tiene en consideración el principio de las diferencias individuales. Es **dinámico** pues en él se expresan las diversas relaciones que se pueden establecer entre los componentes del PEA, que permiten la concreción del modelo. Es **contextualizado** porque responde a las exigencias de la formación docente y tiene en cuenta las condiciones concretas en que transcurre la FII, así como las características de los estudiantes. Es **abierto** pues es factible de perfeccionamiento en correspondencia con las condiciones concretas en que se aplique. Es **sistémico** ya que los elementos que lo componen se relacionen entre sí con nexos de inclusión y subordinación.

Explicación del gráfico

El modelo didáctico que se grafica integra los componentes esenciales que se proponen, para el desarrollo del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, en el marco de la presente tesis.

El rectángulo externo representa el objetivo del modelo dirigido a desarrollar el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, las cuales constituyen, según los fundamentos asumidos, exigencias de la formación inicial para que el estudiante aprenda a aprender como condición para que aprenda a enseñar, aspecto que forma parte del objeto de la profesión, reconocido en las particularidades de dicho proceso.

Aprender a aprender y **Aprender a enseñar** son exigencias de la formación inicial de docentes y ambos procesos se complementan entre sí dadas las condiciones en que tiene lugar dicha formación. De manera que en la medida que los estudiantes dominen más estrategias para aprender, estarán más preparados para aprender a enseñar en correspondencia con las asignaturas y condiciones del contexto, pues podrán ofrecer mayor variedad de procedimientos a sus estudiantes para enfrentar las situaciones de aprendizaje. Igualmente cuando el estudiante tiene que buscar y ajustar las estrategias para enseñar en correspondencia con las condiciones, esas estrategias una vez adquiridas le sirven para aprender y así se produce un proceso constante de transferencia de las estrategias para aprender a las estrategias para enseñar y viceversa.

El modelo en su integridad se grafica según se representa:

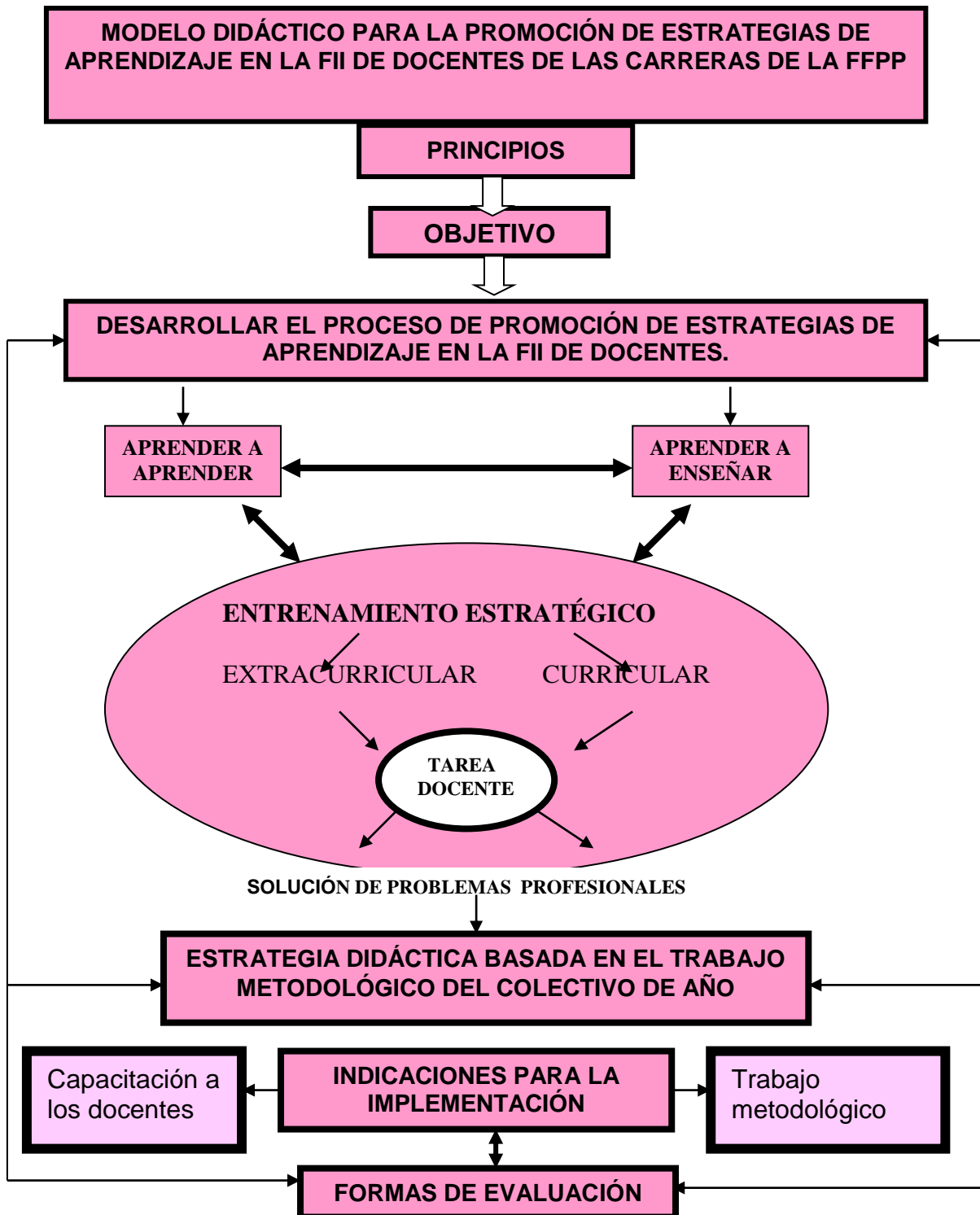


Figura 4: Modelo didáctico, para el desarrollo del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, en la FII de docentes. Elaboración propia.

Para desarrollar con éxito esos procesos (Aprender a aprender y Aprender a enseñar) se propone realizar un **entrenamiento estratégico**, elemento que constituye el componente medular del modelo que se propone y se desarrolla, según la posición de la autora, combinando las vías extracurricular (a partir de un programa de entrenamiento estratégico) y curricular desde el diseño de los componentes didácticos de cada asignatura y disciplina), de modo que se logre la adquisición de procedimientos generales que unidos a los específicos de cada ciencia, permitan a los estudiantes enfrentar de manera estratégica la solución de las tareas docentes.

Resulta oportuno especificar que se está entendiendo como **entrenamiento estratégico** al proceso en el que se concreta la promoción de EA, concebido de manera intencional por parte del docente en aras de dotar a los estudiantes de los procedimientos necesarios para la solución de tareas docentes, en este caso en función de la solución de problemas profesionales y propiciar la reflexión y regulación metacognitiva.

La tarea docente como célula básica del PEA es la que permite llevar a cabo dicho entrenamiento en virtud de la promoción de estrategias de aprendizaje. El diseño de las tareas docentes debe hacerse de forma tal que se sigan los pasos básicos para el aprendizaje de un procedimiento abordado en el capítulo I. teniendo en cuenta las estrategias de aprendizaje se despliegan en el marco de una tarea cuya solución requiere un proceso reflexivo, su diseño debe responder a problemas profesionales, lo que favorece el desarrollo de los procesos metacognitivos, propiciando la reflexión y regulación metacognitiva que le permita identificar las exigencias y condiciones de la

tarea y las suyas propias para seleccionar y ejecutar la vía de solución más adecuada, realizando el control de las acciones y los resultados obtenidos.

Por otra parte, se requiere que las tareas docentes tengan un carácter intra e interdisciplinar, que permita abordar la solución de las tareas (problemas profesionales) a partir de la integración de saberes de varias áreas del conocimiento, ello implica un redimensionamiento de los componentes del PEA, (problema, objetivo, contenido, método, medio, evaluación, formas de organización docentes, estudiantes, grupo) los que deben adquirir una dimensión estratégica.

Componentes del modelo

1. Componentes didácticos

El rediseño de los componentes didácticos con carácter estratégico, permite desde el accionar del docente, la adquisición de estrategias de aprendizaje y el desarrollo de los proceso metacognitivos.

El problema como componente didáctico del PEA representa la expresión de la necesidad social del objeto de trabajo y adquiere la implicación de que el estudiante aprende no solo contenidos que permitan solucionar los problemas profesionales presentes en la actividad pedagógica, sino que logre este propósito mediante la capacidad de aprender a aprender y aprender a enseñar, determinando el objetivo.

El objetivo del PEA expresa el modelo pedagógico, los valores, a lograr, pero el objetivo, con carácter estratégico, constituye la guía para la reflexión de docentes y estudiantes y se convierte en elemento generador de nuevas metas y/o rediseño de

estrategias o acciones en busca de la optimización de los procesos de formación y autoperfeccionamiento profesional.

Los contenidos están formados por las principales teorías, leyes, principios, habilidades profesionales, valores, entre otros necesarios para la dirección del PEA en el nivel para el cual se prepara, pero se añaden las estrategias de aprendizaje necesarias para la obtención, almacenamiento y utilización de la información. El contenido se caracteriza por tener un carácter integrador y multidisciplinario, organizados a partir de las demandas de los problemas profesionales.

El método por su parte, tiene un carácter problémico y un estrecho vínculo con la actividad profesional y revela el análisis del proceso de aprendizaje, al considerar un espacio principal para la reflexión sobre las estrategias seguidas para dar solución a los problemas profesionales. La promoción de estrategias de aprendizaje precisa de métodos que promuevan el análisis y la valoración del proceso seguido en la solución de la tarea y en la dirección de la actividad docente y/o metodológica que se desarrolla, para garantizar que el estudiante aprenda conscientemente el contenido y las formas de enseñanza.

Los medios de enseñanza aprendizaje, como componente material que complementan el método en el cumplimiento y control de los objetivos, deben mostrar todas las propiedades del objeto de estudio, lo que permite la modelación de los métodos y habilidades necesarios para la solución de los problemas profesionales.

La evaluación del aprendizaje exige un enfoque integrador. La autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación ayudarán a que los estudiantes formen una valoración adecuada de sí mismos, lo que contribuye al crecimiento personal.

El resultado del proceso de aprendizaje se comprueba cuando el estudiante se enfrenta a situaciones pedagógicas ideales y tiene que modelar actividades en que considere sus potencialidades y limitaciones profesionales y las de sus alumnos, las condiciones del entorno y en consecuencia diseñe tareas y métodos que potencien el aprendizaje estratégico de modo que se prevean los espacios de reflexión.

Las formas de organización de la enseñanza constituyen el escenario donde se organizan e interactúan todos los componentes y posibilita las situaciones de aprendizaje con un carácter socializado y dirigido, ellas sirven de base orientadora y de control del aprendizaje al brindar la orientación profesional a todas las actividades docentes y extradocentes, propiciando un enfoque profesional a todo el PEA.

La tarea docente, según criterio de Álvarez, 1992, constituye la célula básica del PEA, por lo que, debe propiciar la adquisición de los conocimientos y las habilidades básicas de la profesión y contribuir al diseño de la solución a los problemas profesionales; en ella deben establecerse las posibles relaciones inter e intradisciplinarias, que propicie un aprendizaje generalizable y transferible a otros contextos.

La utilización de estrategias de aprendizaje por el estudiante está relacionada con el tipo de actividad que el profesor plantee en el aula y por lo tanto con los métodos, recursos y modalidad que emplee para interactuar con sus estudiantes. El planteamiento de las instrucciones durante la clase, implica la enseñanza directa y

explícita, no solo de los conocimientos, sino también de las estrategias de aprendizaje y logra que los estudiantes capten el sentido y significado del uso estratégico de uno u otro procedimiento y lo apliquen posteriormente de forma autónoma y eficaz.

Durante la solución de la tarea docente el estudiante se desempeña como sujeto que aprende no solo el contenido propio de la tarea, sino además los procedimientos que emplea en su solución y la eficacia de la aplicación de los mismos, permitiendo así el desarrollo de los elementos metacognitivos necesarios para el futuro docente.

La autora de esta tesis, considera que un elemento importante a tener en cuenta para lograr la promoción de estrategias de aprendizaje durante el proceso de solución de la tarea docente es el diseño de la propia tarea. La tarea debe responder a un problema profesional, debe propiciar el vínculo inter e intradisciplinar, debe estar en correspondencia con las características de los estudiantes, deben propiciar el despliegue de las estrategias de aprendizaje, debe exigir del estudiante la reflexión constante de los fines de la tarea y las acciones que se ejecutan para resolverla con el objetivo de que ayude a fijar aquellos procedimientos o acciones que puedan ser transferibles o aplicable a otras situaciones.

2- Componente de carácter práctico: estrategia para la actuación didáctica del profesor en función del objetivo del modelo

En correspondencia con los anteriores, se encuentra el componente práctico, el cual permite la concreción de los mismos, a partir de la actuación intencionada y consciente del profesor como mediador del PEA, de acuerdo con la posición que al respecto se asume acerca del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje.

En el marco referencial del presente trabajo, se asume la posición de De Armas, et al., 2003, en torno a la definición de estrategia. En el campo educacional, las estrategias como resultado científico pueden ser de diferente tipo, entre las que se encuentran las educativas, pedagógicas, didácticas y metodológicas. En el presente estudio se asume la estrategia didáctica y se define, según criterio de Addine, 1999.

Según la posición anterior y en función de los objetivos propuestos, en el presente estudio se asume la estrategia didáctica como la **secuencia integrada de acciones y procedimientos conscientemente seleccionados y organizados que, de acuerdo con los componentes del PEA, pretenden la transformación del estado actual de la promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes de la UCPRMM.**

Su aplicación responde a la necesidad de transformar el estado actual de la promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes, de modo que el PEA que se desarrolla en la UCPRMM contribuya a desarrollar dicho proceso.

Objetivo general: Ejecutar las acciones didácticas que permitan desarrollar el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, en la FII de docentes de las carreras de la FEMS de la UCPRMM, de Pinar del Río.

En este sentido, se concibe la actuación del profesor atendiendo a cuatro etapas fundamentales: 1era. Etapa de caracterización, 2da. Etapa de planificación, 3ra. Etapa de Ejecución y 4ta. Etapa de evaluación. Para cada etapa se precisan los objetivos, acciones y sugerencias metodológicas.

1ra. etapa: Etapa de caracterización.

Objetivo: Caracterizar el estado actual del uso de las estrategias de aprendizaje por los estudiantes.

Esta etapa constituye el punto de partida ya que su propósito esencial es la determinación del estado actual del uso de las estrategias por los estudiantes, como requisito indispensable para desarrollar con éxito el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, al considerar que la caracterización es el punto de partida para promover las estrategias de aprendizaje.

Acciones

- ✚ Determinar los indicadores que serán evaluados
- ✚ Seleccionar las técnicas e instrumentos
- ✚ Aplicar los instrumentos de investigación.
- ✚ Procesar la información obtenida, interpretar e integrar los resultados.
- ✚ Realizar la valoración de los resultados obtenidos.

Sugerencias metodológicas

1. Utilizar los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de Autorreporte de Estrategias Generales de Aprendizaje
- Observación a la conducta de los estudiantes durante la actividad de aprendizaje

2. Realizar prueba pedagógica en la que se le presenta una situación, ejercicio o problema y se le pide que explicita la vía que seguiría para resolver la tarea y el nivel de seguridad en la vía propuesta.

3. Para procesar la información se sugiere realizar el análisis de contenido reflejando la unidad de lo cualitativo y lo cuantitativo y utilizar los estadígrafos descriptivos que permitan realizar el análisis particular de cada categoría o área (si se trata del CAREGA) a nivel individual y grupal.

4. Para la valoración de los resultados se sugiere tener en cuenta la interpretación de cada instrumento, para integrar la información y determinar con mayor objetividad las categorías o áreas más y menos afectadas a nivel individual y también realizar valoraciones de manera grupal que permitan identificar limitaciones y fortalezas para realizar el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje.

La caracterización debe realizarse al inicio de cada semestre para establecer la comparación entre cada uno de los momentos y evaluar los resultados, aunque en la etapa de ejecución y control se realizan mediciones que permiten actualizar el estado actual del uso de las estrategias de aprendizaje que están siendo promovidas.

2da. etapa: Etapa de planificación

En esta etapa se realiza la planificación del entrenamiento estratégico en las dos direcciones en que se concibe: por la vía extracurricular y curricular.

I. Planificación del entrenamiento extracurricular

Objetivo: Diseñar el entrenamiento de los estudiantes por la vía extracurricular, teniendo en cuenta los resultados de la caracterización y las condiciones del contexto.

En este momento, a partir de los resultados de la caracterización, teniendo en cuenta las exigencias del modelo del profesional y las condiciones de los docentes del colectivo de año se realiza el diseño del entrenamiento como vía para lograr la preparación previa de los estudiantes para enfrentar con éxito las tareas docentes que se le propondrán en el marco del PEA.

Acciones

- ✚ Estudiar el modelo del profesional y el plan de estudio.
- ✚ Realizar reunión metodológica del colectivo de año.
- ✚ Determinar las limitaciones y potencialidades de los estudiantes para cumplir con éxito los objetivos previstos para el año académico.
- ✚ Diseñar las vías y formas del entrenamiento.

Sugerencias metodológicas

1. Cada profesor debe realizar el estudio del modelo del profesional y del plan de estudio para tener claridad de la meta que deben alcanzar los estudiantes en el año y la contribución de su disciplina y asignatura al logro de dichos objetivos.
2. En la reunión metodológica del colectivo de año, realizar el análisis del modelo del profesional para precisar los problemas profesionales que debe resolver el estudiante en cada año, con énfasis en los relativos al año de que se trate, así como las habilidades básicas que debe dominar para el diseño de la solución de esos problemas, el sistema de conocimientos que necesita para ello y la contribución que hace cada

asignatura a tales propósitos. En el **anexo 10**, aparece un ejemplo de cómo se realizó el análisis de un problema profesional desde varias asignaturas.

3. Es necesario señalar que según los presupuestos teóricos asumidos en la presente investigación, para el despliegue de estrategias de aprendizaje se requiere del dominio de conocimientos, habilidades (de estudio, de trabajo con fuentes, generales, entre otras) y de los elementos metacognitivos (reflexión y regulación).

4. Las vías y formas se adoptan según las necesidades de los estudiantes y las posibilidades del colectivo de año. Los objetivos, contenidos, métodos, procedimientos, formas y tipos de evaluación, así como las formas de organización serán propuestos por el colectivo de año. En la presente investigación se elaboró e impartió un programa que aparece en el **anexo 11** y que puede ser ajustado a las condiciones de cada contexto donde se pretenda aplicar el modelo,

II. Diseño del entrenamiento estratégico por la vía curricular

Objetivo: Planificar la clase a partir de la concepción de los componentes didácticos con enfoque estratégico.

Acciones

✚ Seleccionar los problemas profesionales (PP) que serán objeto de análisis y solución en las diferentes asignaturas.

✚ Establecer relaciones intra e interdisciplinar para la determinación de los objetivos a cumplir en cada clase o sistema de clases. Selección de los contenidos, métodos,

medios, evaluación, y formas de organización con enfoque estratégico, necesarios para enfrentar la solución a los PP propuestos.

- ✚ Diseñar las tareas docentes, en función de los componentes didácticos antes seleccionados

- ✚ Planificar el sistema de acciones que desarrollará el docente y el estudiante para lograr la promoción de estrategias de aprendizaje en las clases.

Sugerencias metodológicas

1. Realizar un adecuado trabajo metodológico en los diferentes niveles, que les permita el trabajo con los componentes didácticos para elaborar las tareas docentes que propicien la promoción de estrategias de aprendizaje durante su solución, exigiendo la planificación, ejecución y control consciente de la misma.

2. Las tareas docentes que se elaboren deben tener diferentes grados de generalidad. Pueden ser diseñadas para ser resueltas en una clase, en un sistema de clases, en un tema de una misma asignatura o que incluya varias asignaturas.

3. Las tareas docentes deben tener como características distintivas:

Problematicidad: las tareas deben responder a problemas de la realidad educativa, es decir, deben tributar a la solución o diseño de solución de algún problema profesional. El problema lo pueden formular los propios estudiantes a partir de sus vivencias, extraído por la vía científica o simulado por el docente, de manera que permita la articulación de los componentes de la formación profesional: académico, laboral e investigativo.

Inter e intradisciplinariedad: las tareas deben favorecer la integración de conocimientos y habilidades de varias asignaturas o disciplinas de modo que favorezcan el entrenamiento en la generalización y transferencia de los aprendizajes y las vías de solución a los problemas profesionales.

Control ejecutivo de las acciones: las tareas docentes deben contemplar el control por docentes y estudiantes no solo del resultado del aprendizaje sino del proceso seguido para su adquisición. El docente debe exigir la verbalización, por parte del estudiante, del proceso de planificación, ejecución y control de la solución a la actividad de aprendizaje propuesta. Por otro lado, debe exigir la evaluación, por parte del estudiante, de la calidad y efectividad del proceso seguido para la solución.

3ra. etapa: Etapa de ejecución

Esta etapa tiene dos momentos:

1er. momento: Despliegue de las acciones de entrenamiento estratégico extracurricular que garantice la preparación necesaria para enfrentar la solución de las tareas docentes

Objetivo: Desplegar el sistema de acciones previstas para el entrenamiento extracurricular.

Acciones

- ✚ Implementar las acciones para desarrollar las formas y vías previstas para el entrenamiento extracurricular.

- ✚ Actualizar los resultados del diagnóstico en cuanto al dominio y uso de estrategias de aprendizaje.

Sugerencias metodológicas

1. Se debe tratar de utilizar para el entrenamiento estratégico situaciones de aprendizaje que respondan a las exigencias de la formación inicial y estén en correspondencia con las particularidades individuales de los estudiantes.
2. Durante el desarrollo de las acciones que se decidan, se comprobará el nivel que poseen los estudiantes, tanto en los elementos conceptuales como en las habilidades y la forma de actuar, lo que permite la retroalimentación constante y el rediseño oportuno de las acciones.

2do. momento: Desarrollo del PEA con enfoque estratégico

Objetivo: Promover las estrategias de aprendizaje, desde el PEA de las diferentes asignaturas, propiciando el desarrollo de la metacognición.

Acciones

- ✚ Realizar las acciones, por parte del docente, que promuevan estrategias de aprendizaje.
- ✚ Resolver las tareas docentes desplegando las estrategias de aprendizaje requeridas.
- ✚ Evaluar el estado actual del comportamiento estratégico de los estudiantes, antes, durante y después de la solución de las tareas docentes.
- ✚ Rediseñar las tareas docentes en correspondencia con el estado actual.

Sugerencias metodológicas

1. En el proceso de solución de las **tareas docentes** es necesario tener en cuenta los momentos funcionales de la actividad:

- **Orientación:** en este momento el docente le informa al estudiante el objetivo de la actividad, se reflexiona sobre el vínculo de la actividad con un problema de la práctica profesional y los contenidos y habilidades necesarias para su solución. Se presenta la tarea docente y se analizan las condiciones de la misma y las posibles vías de solución. Se orientan diferentes maneras de realizar el control de la solución y se comprueba la comprensión por parte de los estudiantes de las acciones que deben realizar.

Acciones a favor del comportamiento estratégico de los estudiantes

- Estimular la búsqueda de información sobre el tema abordado.
- Establecer relación entre los conocimientos previos y el nuevo conocimiento
- Explicitar el análisis de las exigencias de la tarea docente, las condiciones y posibles vías de solución.
- Comprobar el nivel de claridad que poseen los estudiantes antes de comenzar la actividad.
- Debatir posibles vías para el control de la ejecución
- Brindar sugerencias para la organización de la información, de cómo poder estudiar las asignaturas.

- **Ejecución:** la ejecución de la tarea docente se realiza en correspondencia con los problemas profesionales, objetivos, contenidos y demás componentes didácticos implicados en la tarea y teniendo en cuenta las particularidades del diagnóstico de los estudiantes.

En tal sentido, durante la clase el profesor actúa como guía que provoca situaciones que implican la participación de los estudiantes, unas veces guiadas y otras independientes, de manera que facilite la apropiación de las estrategias de aprendizaje.

Acciones a favor del comportamiento estratégico de los estudiantes

- Propiciar la reflexión sobre el problema profesional que se trata en la tarea docente, el sistema de conocimientos que tiene a su base y las condiciones con que se cuenta para resolverlo.
- Enseñar de manera directa y explícita el uso de determinadas estrategias.
- Propiciar la reflexión, la crítica, la toma de posición sobre el tema.
- Estimular la búsqueda de nuevas vías de solución al problema a tratar.
- Estimular el análisis del problema propuesto desde diferentes aristas y bajo otras condiciones
- Propiciar la aplicación y transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones.
- Estimular el control durante el proceso de solución de la tarea docente.
- Propiciar la socialización y el intercambio de las soluciones propuestas.
- Estimular la creación de nuevos problemas
- Exigir explicaciones y demostraciones sobre el uso de determinada estrategia.

- **Control:** se refiere a la evaluación del comportamiento estratégico de los estudiantes durante la solución de la tarea docente. Aunque el control está presente en los tres momentos, es en este cuando se realiza el control de los resultados y del proceso seguido. Puede realizarse en la propia clase, utilizando la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación a partir del análisis individual o colectivo de los procedimientos seguidos en la solución de las tareas y su efectividad.

Acciones a favor del comportamiento estratégico de los estudiantes

- Exigir la reflexión y socialización de las vías de control utilizadas
- Estimular la valoración del grado de satisfacción con la solución propuesta.
- Propiciar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación en la solución de las tareas docentes.
- Propiciar que los estudiantes se den cuenta de sus errores en la solución de la tarea y rectifiquen los procedimientos empleados.

4ta. etapa: Etapa de valuación

Objetivo: Evaluar el estado actual del comportamiento estratégico de los estudiantes ante la solución de las tareas docentes.

Acciones

✚ Realizar la valoración precisando logros y dificultades de los estudiantes al concluir el tema, el sistema de clases.

- ✚ Propiciar la autoevaluación y la coevaluación, como vías para el desarrollo de la metacognición.
- ✚ Realizar reuniones de intercambio a nivel de disciplina para evaluar el desarrollo del proceso y rediseñar las acciones que sean necesarias.

Sugerencias metodológicas

1. Se sugiere evaluar el comportamiento de los estudiantes ante la solución de las tareas docentes propias de las asignaturas del currículo, para comprobar la efectividad y transferencia de los procedimientos adquiridos por ambas vías. Se debe potenciar la autoevaluación.
2. La evaluación debe poner énfasis en que el estudiante explicita el proceso que se siguió en la solución de la tarea y las condiciones que permiten aplicar dicho procedimiento. Asimismo, debe declarar las formas de control que utilizó y en qué momento lo hizo.
3. Se debe realizar un inventario de las principales insuficiencias que presentan los estudiantes en cada evaluación en relación con el comportamiento estratégico, lo que permitirá de manera sistemática, hacer una valoración al respecto y reorientar las acciones para su solución.
4. Realizar una adecuada atención a las diferencias individuales, respetando las características de cada estudiante y los modos de proceder.

III.2.4- Indicaciones metodológicas para la implementación práctica del modelo

El modelo didáctico que se propone y la forma de implementación práctica para desarrollar el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, fue previsto para ser aplicado en la formación inicial intensiva de docentes en las carreras de la FEMS, con el fin de lograr un actuar coherente de todos los docentes del año con respecto a dicho proceso. El modelo se puede utilizar no solo para el primer año intensivo, sino para el resto de los años de la formación inicial intensiva, lo que favorece el entrenamiento de los futuros docentes, en relación con la actuación didáctica que les permita la promoción de estrategias de aprendizaje en el contexto específico de la educación preuniversitaria, al constituir esta una exigencia de dicho nivel.

El modelo didáctico y su instrumentación práctica contribuyen a la promoción de estrategias de aprendizaje, al ofrecer a los estudiantes los procedimientos básicos para enfrentar el diseño y/o solución de los problemas profesionales que se le presenten en su práctica y propicia el comportamiento estratégico de los mismos durante la clase. Su aplicación demanda, que se cumplan determinadas condiciones para ello. En consecuencia, se precisa:

a) Preparar a los profesores del colectivo de año, con el fin de que adquieran los conocimientos teóricos y metodológicos, sobre el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje necesarios para entender y poner en práctica el Modelo propuesto. Para llevar a cabo la preparación se pueden utilizar las formas y vías que el colectivo determine. En el caso que aquí se presenta se elaboró e impartió un Programa (**anexo**

12), que se puede ajustar en correspondencia con las condiciones concretas de aplicación.

b) Asumir como línea de trabajo metodológico a todos los niveles de la UCPRMM, el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, dada la necesidad de que los docentes de todas las asignaturas tengan preparación para ello y ofrezcan modos de actuación al respecto. Para ello es necesario:

- ✚ Incluir en las estrategias de los colectivos a diferentes niveles, acciones apropiadas que garanticen la preparación teórica y metodológica de los docentes en torno al objetivo propuesto.
- ✚ Diseñar acciones de trabajo metodológico que sigan la secuencia desde la reunión metodológica hasta la clase abierta, en cada disciplina para evaluar la instrumentación del modelo.
- ✚ Realizar actividades metodológicas demostrativas a diferentes niveles, donde se evidencie cómo realizar la promoción de estrategias de aprendizaje, en función de las características de los estudiantes y del grupo.
- ✚ Realizar talleres de análisis de los resultados obtenidos en las diferentes actividades metodológicas, según indicadores propuestos en la guía de observación a clases, utilizada en la constatación empírica del problema en esta investigación, con el propósito de reajustar los aspectos que resulten necesarios. Esta actividad estará dirigida por los jefes de colectivos de asignatura, disciplina y año.
- ✚ Lograr sistematicidad y coherencia en el trabajo metodológico, para garantizar el éxito en la implementación del modelo y en correspondencia con ello, elevar la preparación de los docentes de la UCP y del futuro profesor de preuniversitario.

III.2.5. Indicaciones metodológicas para la evaluación del modelo

Para evaluar el modelo didáctico propuesto se precisan indicadores, técnicas y categorías que permiten evaluar su efectividad.

Indicadores

I- Nivel de preparación de los docentes para promover estrategias de aprendizaje

- ✚ Dominio teórico que poseen acerca de la temática de las estrategias de aprendizaje y su promoción.

- ✚ Dominio de acciones para la promoción de estrategias de aprendizaje.

- ✚ Dominio del modelo elaborado para el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje.

II- Calidad del trabajo metodológico de los colectivos de asignaturas, disciplinas y años

- ✚ Si el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje constituye un objetivo del trabajo metodológico en los diferentes niveles.

- ✚ Si se da tratamiento metodológico al proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, en los diferentes niveles de trabajo metodológico (asignatura, disciplina, año).

- ✚ Si se planifican acciones concretas dirigidas a la promoción de estrategias de aprendizaje desde la clase.

III- Comportamiento de los indicadores propuestos en las dimensiones dirección del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje y comportamiento estratégico de los estudiantes.

✚ Correspondencia entre el resultado de la caracterización y las acciones que se desarrollan

✚ Si hay unidad entre el objetivo de promover estrategias de aprendizaje y las acciones que despliega el docente y el estudiante.

✚ Carácter activo y consciente de los protagonistas del PEA en función del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje.

Instrumentos para la recogida de información

Observaciones a clases (Docentes y Estudiantes)

Prueba pedagógica (Estudiantes)

Categorías

- Muy efectivo (Índice de presencia de los indicadores entre 0,90 y 1).
- Efectivo (Índice de presencia de los indicadores entre 0,70 y 0,89).
- Poco efectivo (Índice de presencia de los indicadores entre 0,50 y 0,69)
- Nada efectivo (Índice de presencia de los indicadores entre 0 y 0,49).

Conclusiones del capítulo

✚ El modelo didáctico se fundamenta en el paradigma aprender a aprender y en la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, integrando las vías extracurricular y curricular mediante el entrenamiento estratégico como elemento medular del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje.

✚ La articulación sistémica, flexible y dinámica de los componentes que conforman el Modelo didáctico propuesto, constituye una condición esencial para desarrollar el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la formación inicial intensiva de docentes de la FEMS.

CAPÍTULO IV. COMPROBACIÓN DE LA VIABILIDAD DEL MODELO DIDÁCTICO ELABORADO PARA DESARROLLAR EL PROCESO DE PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA FII DE DOCENTES DE LA FEMS, DE LA UCPRMM

En el presente capítulo se exponen los resultados de la valoración, desde el punto de vista teórico, realizada por los expertos consultados así como los que se derivan del pre- experimento que se efectuó para la valoración desde el punto de vista práctico.

IV.1. Validación del modelo

Para la validación del modelo, desde el punto de vista teórico, se realizó la consulta a expertos y desde el punto de vista práctico, se aplicó un pre- experimento.

IV.1.1. Validación teórica del modelo mediante el criterio de expertos

La utilización del método de criterio de expertos se realizó para la valoración teórica del modelo que se propone y se utiliza en este caso el método Delphi.

La selección de los expertos se hizo de una base inicial de 26, escogidos a partir de los siguientes criterios: ser graduado universitario en carreras pedagógicas, experiencia profesional en la docencia, prestigio en su desempeño profesional; experiencia y resultados positivos en las investigaciones sobre temas vinculadas al aprendizaje, categoría académica y científica y estar dispuesto a participar en la investigación. En total resultaron ser 26, las personas que al parecer cumplían los requisitos.

Posteriormente, para la selección de los expertos, se les aplicó un cuestionario de autovaloración de los niveles de información y argumentación que poseían sobre el tema **(Anexo 13)**

Una vez seleccionados los expertos y sobre la base de su autovaloración se determinó su coeficiente de competencia, a partir de la semisuma del coeficiente de conocimiento de los expertos y el coeficiente de argumentación **(Anexo14)**

En los anexos **15 y 16**, se puede observar los datos que expresan la valoración realizada por los expertos a cada uno de los indicadores y las frecuencias obtenidas, así como los valores de los puntos de corte de cada categoría.

De dicho análisis, se elaboraron las siguientes conclusiones:

La totalidad de los expertos acepta los componentes de carácter didáctico que conforman el modelo. El 83% lo considera muy adecuado (20) y el 17% como bastante adecuado (cuatro); 75% (18) aceptan como muy adecuados los componentes de carácter práctico y las etapas para la actuación didáctica del docente, mientras que el 21% (5) la consideran como bastante adecuada y el 4% (1) como adecuada.

El 79% (19) de los expertos considera que las precisiones metodológicas para la evaluación del modelo son muy adecuadas, en tanto el 4% (1) las considera bastante adecuada y el 17% (4) las evalúa como adecuadas.

En cuanto al indicador que expresa la relación entre el modelo propuesto y las acciones específicas para su implementación práctica, el 88% (21) lo consideran muy adecuado,

un 4% (1) como bastante adecuado, otro 4% (1) lo considera como adecuado y un número similar lo considera poco adecuado.

De modo general, se aprecia consenso en los expertos al señalar que el modelo puede contribuir a promover estrategias de aprendizaje en la FII de docentes, a partir del entrenamiento estratégico que se diseñe y realice desde el trabajo metodológico coherente y sistemático del colectivo de año.

Las sugerencias y recomendaciones propuestas estuvieron dirigidas a la precisión de los objetivos de las etapas y momentos, así como en la necesidad de la preparación de los docentes en la temática de las estrategias de aprendizaje como condición básica para la implementación del modelo. Ellas fueron tenidas en cuenta e incluidas en la variante definitiva que aquí se presenta del modelo y en la implementación práctica.

La consulta a expertos permitió comprobar desde el punto de vista teórico la funcionabilidad del modelo presentado, su ajuste y pertinencia a las necesidades del contexto y la claridad de las acciones para su puesta en práctica en la educación superior pedagógica.

IV.1.2. Validación práctica del modelo didáctico, a partir del pre- experimento

Como parte de la validación de los resultados obtenidos en la presente tesis, se consideró oportuno aplicar un pre- experimento, cuya objetivo fundamental está asociado a la comprobación en la práctica, de los índices de comportamiento de los indicadores que se miden como representación de las dimensiones declaradas, para poder evaluar la transformación de la variable objeto de investigación.

El pre- experimento tuvo una duración de nueve meses (septiembre -mayo, por ser este el período más intenso del curso, en cuanto al trabajo metodológico y la carga docente), dividido en tres momentos.

1er. momento de medición inicial durante el mes de septiembre, que permitió comprobar el estado actual del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la facultad seleccionada como muestra.

2do. momento durante los meses de octubre – abril, donde se realiza la introducción del modelo y que transitó por tres etapas:

1ra. etapa (octubre - noviembre) la que se dedicó a la preparación de los docentes del colectivo de año a partir del programa elaborado previamente.

2da. etapa (diciembre - enero) dirigida al trabajo metodológico del colectivo de disciplina, asignatura y año.

3ra. etapa (febrero - abril) destinada a la introducción en la práctica de la estrategia como parte del modelo propuesto para desarrollar el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje.

3er. momento que transcurrió durante el mes de mayo en el que se realizó la medición final para comprobar la viabilidad del modelo propuesto.

Se utilizó como **planteamiento hipotético** del **pre- experimento** que: si se aplica el modelo didáctico para la promoción de estrategias de aprendizaje, basado en el

entrenamiento estratégico, entonces se logra un incremento en el comportamiento estratégico de los estudiantes

Para la realización del pre- experimento se seleccionó al azar el grupo de estudiantes de Ciencias Exactas, a partir de que los conglomerados (Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Ciencias Humanísticas) utilizados en la constatación empírica, manifestaron similares características en su comportamiento (**Anexo 17**). Se seleccionaron además por el mismo método 12 docentes que prestan servicio en esa carrera, incluidos en los 15 que conformaron la muestra utilizada para la constatación del problema.

Se tomaron como resultados de la medición inicial del pre- experimento los resultados de la constatación del problema correspondientes al grupo de Ciencias Exactas, teniendo en consideración las siguientes razones: la muestra (docentes y estudiantes) que se utilizó en el pre- experimento participó en la constatación del problema y no se consideró pertinente la reaplicación de los instrumentos a la misma muestra, pues podía predisponerlos a dar respuestas esperadas y no reales. Asimismo, teniendo en cuenta el poco tiempo que media entre la constatación del problema y la realización del pre- experimento, las limitaciones teóricas y metodológicas que evidenciaron los docentes para la promoción de estrategias de aprendizaje y las insuficiencias detectadas en el comportamiento estratégico de los estudiantes, la autora pudo considerar que no ocurrirían incidencias que pudieran transformar significativamente el campo de acción.

Para la medición final se aplicó la observación a clases (docentes y estudiantes) para evaluar solo las dimensiones **dirección del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje y comportamiento estratégico de los estudiantes**. La selección de este

método responde a los resultados obtenidos en la constatación empírica que evidencian la relación entre el actuar del docente y el comportamiento de los estudiantes. Se tuvo en cuenta que la dimensión **nivel de preparación del docente** ya fue evaluada durante el desarrollo del programa de preparación.

Medición inicial

Resultado de los instrumentos aplicados a docentes

Para el procesamiento de las informaciones obtenidas con los instrumentos aplicados, se procede de la misma forma que se explicó en el capítulo II.

Del análisis **de las observaciones a clases** se derivan los siguientes resultados:

La dimensión **dirección del proceso promotor de estrategias de aprendizaje**, evidenció **baja presencia** en las observaciones, dado porque los tres indicadores explorados obtuvieron dicha calificación. Los resultados que muestra el **anexo 18a** evidencian **baja presencia** del indicador **despliegue de las acciones**, ya que solo en el 25% (3) de los docentes se pudo constatar la realización del 50% de las acciones al menos en dos clases, hubo 30 acciones de las 44 observadas que fueron realizadas por los docentes en una sola clase y alguna de ellas en ninguna.

El indicador **orientación de tareas con enfoque estratégico** mostró **baja presencia**, 10 docentes (83%), no orientaron en sus clases tareas con enfoque estratégico, ni utilizaron el espacio de la clase para la reflexión y regulación metacognitiva.

Por su parte, el indicador **control de las acciones del estudiante** también evidenció baja presencia, ya que de un total de 8 acciones (ítem 4, 8, 11, 21, 24, 28, 35 y 39) , solo se constató la presencia de una en el 50% de las clases.

Los cálculos del **índice de promoción de estrategias de aprendizaje** de los docentes aparecen en el **anexo 18 b** y muestran que solo el 25% (tres) de los docentes demostró que realiza acciones que contribuyen a promover estrategias de aprendizaje desde sus clases. El resto 75% (nueve) evidenció que no promueve estrategias de aprendizaje.

Integración de los resultados obtenidos con los docentes

En sentido general se pudo comprobar que existen limitaciones en la preparación teórica y metodológica de los docentes para dirigir el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje. La dimensión **nivel de preparación del docente** está evaluada de **bajo**, mientras que la dimensión **dirección del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje**, solo fue constatable en el 25% de los docentes por lo que también está evaluada de **baja**.

Resultados de los instrumentos aplicados a estudiantes

Del análisis de las **observaciones** se obtuvo:

El indicador **reflexión metacognitiva** evaluado mediante el sub indicador **conocimiento de las características de las tareas**, mostró **baja presencia**, evidenciando las insuficiencias que presentan los estudiantes para realizar el análisis previo de las demandas y condiciones de la tarea propuesta.

El indicador **regulación metacognitiva** demostró igualmente **baja presencia**, ya que todos los sub indicadores explorados evidenciaron baja presencia, salvo el sub indicador **interés por resolver la tarea** que mostró **alta presencia**. Llama la atención que los estudiantes se muestren interesados en resolver las tareas y el insuficiente dominio de procedimientos efectivos para enfrentar su solución no lo permita.

De manera general se pudo constatar la **baja presencia** de la dimensión **comportamiento estratégico de los estudiantes**, pues sus indicadores así lo demostraron.

Del análisis del índice de comportamiento estratégico obtenido con la **prueba pedagógica** se obtuvo:

Solo el 20% de los estudiantes (**cuatro**) evidenció un **comportamiento estratégico** durante la solución de la tarea asignada, dando muestras de realizar el análisis de las características de la tarea, la selección de la vía de solución que considera más adecuada y en consecuencia la planificación de las acciones correspondientes.

El resto de los estudiantes (**16**) demostró un **comportamiento no estratégico** con sin la reflexión previa sobre la tarea y sin planificar previamente las acciones lo que provoca que se sientan inseguros de su actuación y tengan que solicitar constantemente niveles de ayuda del docente.

Integración de los resultados obtenidos con los instrumentos aplicados a los estudiantes.

Los indicadores **reflexión** y **regulación metacognitiva** obtuvieron valores de **baja presencia** tanto en la **prueba pedagógica** como en la **observación**.

La dimensión **comportamiento estratégico** alcanzó **baja presencia** en las **observaciones** a la conducta de los estudiantes. Se obtuvieron porcentajes de estudiantes con comportamiento no estratégico iguales o superiores al 70%, en la **prueba pedagógica**, lo que evidencia que existe correspondencia en los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos aplicados.

Los resultados anteriormente descritos denotan, de forma general, las dificultades que presentan los docentes para desarrollar el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes y las insuficiencias que presentan los estudiantes en cuanto al dominio y uso de estrategias de aprendizaje, las que parecen están relacionadas con la actuación docente.

Para la constatación de la viabilidad práctica del modelo propuesto, en correspondencia con el segundo momento pre- experimento se realizó la implementación en la práctica, la que se llevó a cabo a través de dos etapas:

1ra. etapa: en esta etapa se realizó la preparación al colectivo de año, a partir del programa elaborado para ello. La misma se desarrolló durante los meses de octubre - noviembre, en las sesiones de trabajo metodológico del colectivo de año.

Los temas del programa se impartieron por los miembros del Proyecto de Investigación donde está insertado el tema de la presente investigación, los cuales al concluir elaboraron un informe de los resultados.

Al finalizar el curso se realizó la valoración de su efectividad por parte de los especialistas y los docentes del colectivo de año implicados, con vistas a evaluar la dimensión **nivel de preparación de los docentes para promover estrategias de aprendizaje**, a partir de las evaluaciones sistemáticas y los trabajos orientados.

Para evaluar las dimensiones se determinó el **índice de presencia de la dimensión** (Ipd) calculando el cociente entre el **número de indicadores** que estuvieron presentes en la evaluación final de los docentes (I) y el producto del **total de indicadores a evaluar** (TI) y **total de docentes evaluados** (TD), utilizando la siguiente expresión:

$$Ipd = \sum I / TI * TD.$$

La tabla 6 muestra la frecuencia de presencia de los indicadores de cada dimensión y el índice de presencia correspondiente.

Los resultados obtenidos permiten plantear que el modelo propuesto resultó **muy efectivo** para elevar el **nivel de preparación de los docentes para promover estrategias de aprendizaje**, al obtener un **índice de presencia** de la dimensión igual a **0,91**, lo que se evidencia en el dominio mostrado por los docentes de los elementos teóricos sobre el tema y de los aspectos esenciales del modelo, sin embargo hubo tres docentes que aún no tienen suficiente dominio de las acciones que deben realizar para la promoción de estrategias de aprendizaje, **sobre todo las acciones de control durante la orientación y la ejecución así como las acciones para favorecer la socialización de los procedimientos empleados, pues se enfatiza en socializar los resultados obtenidos.**

2da. etapa: esta se dedicó al trabajo metodológico del colectivo de año, que implicó trabajo en el colectivo de disciplina y asignatura en función de rediseñar los componentes del PEA, según fundamentos teóricos y metodológicos ofrecidos durante la preparación. De ello se derivó el sistema de trabajo metodológico del año, con la participación de las diferentes disciplinas y asignaturas, las cuales jugaron un papel decisivo en la concepción del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje.

Para la evaluación de la dimensión **calidad del trabajo metodológico de los colectivos de asignaturas, disciplinas y año**, que se mide como resultado del trabajo en esta etapa, se calcula de forma similar el índice de presencia de los indicadores señalados para esta dimensión. Los resultados del índice de presencia de la dimensión (Tabla 6), permiten considerar que el modelo propuesto resultó **efectivo** para elevar la calidad del trabajo metodológico en función del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, al obtener un valor de 0,81.

Tabla 6. Frecuencia de presencia de los indicadores de cada dimensión y el índice de presencia correspondiente.

Dimensiones/indicadores	Presencia	No presencia	Ice
Dominio teórico que poseen acerca de la temática de las estrategias de aprendizaje y su promoción	12	0	
Dominio de acciones para la promoción de estrategias de aprendizaje	10	2	
Dominio del modelo elaborado para el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje	11	1	
Nivel de preparación de los docentes para promover estrategias de aprendizaje			0,91
Si el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje constituye un objetivo del trabajo metodológico en los diferentes niveles	9	3	

Si se da tratamiento metodológico al proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, en los diferentes niveles de trabajo metodológico (asignatura, disciplina, año)	10	2	
Si se planifican acciones concretas dirigidas a la promoción de estrategias de aprendizaje desde la clase	10	2	
Calidad del trabajo metodológico de los colectivos de asignaturas, disciplinas y años	0,81		

Es de destacar que se debe continuar el trabajo en este sentido pues algunos docentes aún no logran, desde la concepción de la clase, diseñar de manera intencional las acciones a desarrollar durante la clase dirigidas al control y socialización del proceso, aspecto que se corresponde con los resultados obtenidos en la dimensión nivel de preparación del docente.

3ra. etapa: en ella se realizó la introducción de la estrategia didáctica desarrollando las acciones que se indican en cada etapa y teniendo en cuenta las sugerencias metodológicas que se ofrecen. Para evaluar la efectividad de la misma se realizó el seguimiento a cada una de las acciones de las diferentes etapas. De importante valor resultaron los criterios de los docentes relacionados con el hecho de que todas las disciplinas y asignaturas no tienen declarados los problemas profesionales lo que constituyó un obstáculo para desarrollar la primera acción del diseño del entrenamiento por la vía curricular, que fue superado en el trabajo metodológico colectivo lo que permitió que los mismos se pudieran redactar a partir del modelo del profesional y la experiencia de los docentes.

Se pudo comprobar durante la planificación de las acciones a desarrollar para lograr la promoción de estrategias de aprendizaje, que aún algunos docentes se muestran aferrados a la concepción de enseñar contenidos y descuidan las acciones para

enseñar procedimientos que permitan aprender los contenidos, por lo que en este sentido es necesario una influencia más directa y sistemática que pudiera ser del colectivo de asignatura. No obstante se logró que todos los docentes declaren explícitamente en qué momento de la clase realizarían las acciones, aspecto que sería corroborado en la etapa final del pre- experimento.

El análisis del comportamiento de las dimensiones **dirección del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje y comportamiento estratégico de los estudiantes** permite evaluar los resultados de esta etapa. Para ello se utilizó la observación a los docentes y estudiantes en tres clases, una vez concluida la puesta en práctica de la estrategia.

Resultados de las observaciones a los docentes

Análisis comparativo del índice de frecuencia de los ítems de las observaciones a clases inicial y final.

En las tablas del **anexo 19**, se muestran los resultados obtenidos en las observaciones a clases una vez aplicada la estrategia. Los resultados evidencian que el indicador **despliegue de las acciones** alcanzó una **presencia media**, constatándose que 17 acciones (**39%**) alcanzaron **alta presencia**, 19 acciones (**46%**) alcanzaron **presencia media** y solo 8 acciones (**16%**) alcanzaron **baja presencia**.

Es de destacar que las acciones que alcanzan baja presencia se corresponden fundamentalmente con las que van dirigidas al control del proceso y la socialización de los resultados. Es de destacar, que aunque existen dificultades, estos resultados

superan los obtenidos al inicio del pre- experimento donde 31 de las 44 acciones alcanzaron baja presencia.

El indicador **orientación de tareas con enfoque estratégico** mostró **alta presencia**, seis docentes (50%), planificó y orientó en las tres clases tareas con enfoque estratégico, mientras que cinco docentes (42%) lo hicieron en dos clases, propiciando en ambos casos la reflexión y regulación metacognitiva,; solo un docente no logró este propósito.

Por su parte, el indicador **control de las acciones del estudiante** avanzó de baja presencia a **presencia media**, pues de las ocho acciones, se constató la presencia de cuatro en el 50% ó más de las clases observadas. Como se aprecia este resultado se corresponde con lo obtenido en las etapas anteriores en que se evidenciaron dificultades para la planificación de las acciones de control y socialización del proceso de solución por lo que se debe profundizar en esta dirección.

De forma general, la dimensión **dirección del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje**, alcanzó una **presencia media**, lo que representa un incremento en la realización de acciones en los tres momentos de la clase, sin embargo existen acciones que aún no se realizan con la sistematicidad necesaria.

Los cálculos del **índice de promoción de estrategias de aprendizaje** de los docentes evidenciaron los resultados del indicador **dirección del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje**, comprobándose que el 100% de los docentes demostró que promueve estrategias de aprendizaje.

La comparación entre los índices de promoción de estrategias de aprendizaje obtenidos en ambas mediciones se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 9. Diferencia entre los índices de comportamiento estratégico de cada docente.

Docentes	Ipeaf	Ipeai	Ipeaf-Ipeai
1	0.78	0.5	0.28
2	0.77	0.5	0.27
3	0.75	0.4	0.35
4	0.69	0.4	0.29
5	0.62	0.4	0.22
6	0.7	0.3	0.4
7	0.63	0.5	0.13
8	0.72	0.3	0.42
9	0.58	0.3	0.28
10	0.64	0.3	0.34
11	0.77	0.3	0.47
12	0.76	0.4	0.36

Ipeaf- índice de promoción de estrategias de aprendizaje final

Ipeai- índice de promoción de estrategias de aprendizaje inicial

Ipeaf- Ipeai- diferencia entre los índices

Se puede apreciar que, en la medición inicial solo hay **tres** docentes que **promueven estrategias de aprendizaje**, avalado por la poca presencia de los indicadores y sub indicadores que caracterizan la dimensión que evidencia la no realización de acciones al respecto. Sin embargo, en la medición final el 100%, o sea, los **12** docentes objeto de muestra, promueven **estrategias de aprendizaje** demostrado por el incremento de sus índices, lo que indica que hubo un incremento en la cantidad y de acciones que realizan y la frecuencia con que lo hacen.

Una vez realizado este análisis se aplicó la prueba de los signos, a un nivel de significación 0,05, para probar la significatividad de la diferencia entre los resultados iniciales y finales, obteniéndose un estadígrafo $z=3,46$ que es considerablemente mayor que el valor **1,64** que limita la región de rechazo. Esto es equivalente a aceptar la hipótesis de que la probabilidad de encontrar un docente que eleve el valor del índice de comportamiento estratégico con el uso del modelo didáctico propuesto, es mayor del 0,50.

Resultados de la observación a la conducta de los estudiantes

Los resultados de la medición final aparecen en el **anexo 19c**. Nótese que los dos indicadores de la dimensión **comportamiento estratégico** mostraron **alta presencia**, comprobándose la realización por parte de los estudiantes de las acciones exploradas, **seis** con **alta presencia** y **cuatro** con **presencia media**. Los resultados evidencian que aún cuando los estudiantes identifican adecuadamente los objetivos de la tarea, presentan dificultades para seleccionar adecuadamente la vía de solución, lo que parece estar dado por el insuficiente dominio de algunos procedimientos, lo que constituye una dirección para profundizar.

Por otra parte, los resultados mostraron que existe relación entre la poca realización de acciones de control por parte del docente y la poca presencia de acciones de control en el comportamiento estratégico de los estudiantes.

El análisis comparativo de los índices de comportamiento estratégico de los estudiantes (**anexo 19d**) calculados a partir de la observación evidencia los avances en esta dimensión, ya que en la **medición inicial** solo el **15%** demostró un **comportamiento**

estratégico (tres), mientras que en la **final** el **95%** (19) manifestó dicho comportamiento.

Se decidió utilizar la prueba de los signos, a un nivel de significación 0,05, para probar la significatividad de la diferencia entre los resultados iniciales y finales. En consecuencia se obtuvo un valor del estadígrafo z de 4,37 que es considerablemente mayor que el valor 1,64 que limita la región de rechazo. Esto es equivalente a aceptar la hipótesis de que la probabilidad de encontrar un estudiante que eleve el valor del índice de comportamiento estratégico con la aplicación del modelo, es mayor del 0,50.

Finalmente, se realizó la prueba Chi cuadrado de bondad de ajuste, a un nivel de significación de 0,05 para analizar la correspondencia entre el comportamiento estratégico de ambos grupos muestrales en el proceso de promoción de EA, dadas las particularidades de dicho proceso.

En este caso como el valor de $X^2 > X^2_{.0,05}$ se evidencia que existe ajuste en el comportamiento estratégico de los docentes y estudiantes, por lo que existen evidencias para afirmar que el resultado de los estudiantes se corresponde con el actuar de los docentes, independientemente de reconocer la influencia de otros factores, tales como variables de personalidad, tipos de contenidos, experiencia del docente u otros.

En síntesis, los resultados obtenidos en el pre- experimento evidencian que el modelo didáctico propuesto es viable para la promoción de estrategias de aprendizaje en la formación inicial de docentes, en este caso de la carrera de Ciencias Exactas de la

FEMS, reconociendo que existe un ascenso en cada una de las dimensiones declaradas.

El análisis realizado con anterioridad permite aseverar que en todos los casos se reportan diferencias significativas a favor del proceso de promoción de EA., lo que ratifica la hipótesis que: si se aplica el modelo didáctico para promover estrategias de aprendizaje, basado en el entrenamiento estratégico entonces se logra un incremento en el comportamiento estratégico de los estudiantes.

Conclusiones del capítulo

- Constituyen requisitos esenciales para la implementación del modelo didáctico que se propone, la preparación teórica y metodológica de los docentes del colectivo de año, sobre la temática de las estrategias de aprendizaje y su promoción.
- La consulta a los expertos, así como los resultados obtenidos en el pre-experimento realizado apuntan hacia la viabilidad práctica del modelo didáctico propuesto para desarrollar la promoción de estrategias de aprendizaje en la formación inicial intensiva de docentes de la FEMS de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive", de Pinar del Río.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, se arriba a las conclusiones siguientes:

1. La sistematización de los referentes teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje indican que el desarrollo de dicho proceso, en la formación inicial intensiva de docentes, es posible desde los postulados del Enfoque Histórico – Cultural concretado en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.
2. El diagnóstico realizado corrobora las insuficiencias teóricas y metodológicas que presentan los docentes para desarrollar el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes y el insuficiente dominio y uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes. Asimismo, se encontró que existe correspondencia en el comportamiento de ambos grupos muestrales.
3. El modelo didáctico para el desarrollo del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes, de las carreras de la FEMS, de la UCPRMM, de Pinar del Río, tiene como núcleo central el entrenamiento estratégico, combinando las vías extracurricular y curricular en función de la solución de tareas docentes, basadas en problemas profesionales cuya solución exige el despliegue de estrategias de aprendizaje.
4. Los resultados de la valoración realizada por los expertos y del pre- experimento efectuado, demuestran la viabilidad teórica y práctica que posee el modelo didáctico que se propone, para desarrollar el proceso de promoción de estrategias de aprendizaje en la FII de docentes, una vez comprobado los avances en dicho proceso.

RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones, se ofrecen las recomendaciones siguientes:

- ✚ Divulgar los referentes teóricos claves para el desarrollo del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, así como el modelo que se propone.
- ✚ Continuar profundizando en la determinación de indicadores que faciliten la evaluación del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, de forma objetiva y sistemática así como su relación con otros factores, tales como variables individuales y de personalidad.
- ✚ Dada la necesidad de sistematizar el desarrollo del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje, hacer extensivo el trabajo en tal sentido, al resto de los años de la formación inicial de las carreras de la FEMS, una vez que se implementen las transformaciones al plan de estudio, así como en las demás carreras de formación de profesores de la UCPRMM, de Pinar del Río.

BIBLIOGRAFÍA

Addine, F., (1997) *Didáctica y curriculum. Análisis de una experiencia*. Bolivia, Editorial AB Potosí.

Addine, F., et al., (2002) *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. La Habana, Dirección de Ciencia y Técnica Ministerio de Educación.

Addine, F. y Fuxá, M., (2007) *Exigencias didácticas para el aprendizaje estratégico en la formación de maestros*, en Addine, F., (2007) *Didáctica: teoría y práctica*. 2da Edición, La Habana, Pueblo y Educación.

Alonso, I., (1980.) *Sociología de la educación*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Álvarez, C., (1992) *La escuela en la vida*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

_____, (1995) *La escuela de excelencia*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

Antela, M., (2005) *Las estrategias de aprendizaje que predominantemente promueven los profesores del preuniversitario "Antonio Guiteras", en sus clases*. Tesis en opción al título académico de Máster en Psicología Educativa. Ciudad de La Habana, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.

_____, M. Et al., (2005) "Las estrategias de aprendizaje más frecuentemente promovidas en sus clases por maestros de diferentes enseñanzas en el municipio Pinar

BIBLIOGRAFÍA

del Río” en: *CD-ROM Memorias Congreso Internacional Pedagogía 2005*, febrero 2005, Ciudad de La Habana.

Alonso, J., (1992) *Motivación y estrategias de aprendizaje: Determinantes Contextuales e Influjos Recíprocos*. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid (Artículo).

_____, (1991) *Motivación y aprendizaje en el aula: ¿Cómo enseñar a pensar?* Madrid. Santillana.

Alonso, J., et al., (1992) *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. Madrid.

Aparicio, J., (1995) “El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su Influencia sobre el método de enseñanza” en *Revista de Investigación e Innovación Educativa*. No. 10, p. 23-38.

Arias, G., (1999) *Educación, desarrollo y diagnóstico desde el enfoque Histórico - Cultural*. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.

Ausubel, D., et al., (1983) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.

Avendaño, R. y Minujin, Z., (1988) *Una escuela diferente*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D. et al., (1983) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.

Barrera, A. (2004) *Estrategia para el desarrollo de la motivación por aprender en Secundaria Básica, a partir de la lengua materna como instrumento de aprendizaje*. Tesis en opción al título académico de Máster en Psicología Educativa. Ciudad de La Habana, Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.

_____.; (2009) *Modelo didáctico para el desarrollo del proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje, en el 1er. año de las Carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario de la UCPRMM, de Pinar del Río*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana. ISPEJV.

Beltrán, J., (1987) *Estrategias de aprendizaje*. En Beltrán (Ed): *Psicología de la Investigación*. Madrid, Eudema.

_____., (1993) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Síntesis.

Bermúdez, M., (1990) *Teoría y metodología del aprendizaje*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

Bernad, J., (1993) *Estrategias de aprendizaje-enseñanza: evaluación de una actividad compartida en la escuela*. Universidad de Zaragoza, I. C. E.

_____., (1992) *Estrategias de pensamiento y proceso de aprendizaje*. Universidad Zaragoza, ICE.

BIBLIOGRAFÍA

Bertalanjy, L. (1989) *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo y Aplicaciones*. 7ma. Edición. México, Fondo de Cultura Económica.,

Blagoeva, D., (1999) "*Estrategias de aprendizaje en estudiantes de preuniversitario que se preparan para su Ingreso a la educación superior*". Tesis en opción al título académico de Máster en Psicología Educativa, Ciudad de La Habana, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Blanco, A., (1997) *Introducción a la sociología de la educación*. Ciudad de La Habana ISPEJV. En soporte magnético

_____, (2003) *Filosofía de la educación*. Ciudad de La Habana, Pueblo y

Educación.

Blanco, A., y Recarey, S., (1999) *Acerca del rol profesional del maestro*. Facultad de Ciencias de la Educación. Ciudad de La Habana, Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona.

Bonilla, I., (2005) "*Las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en alumnos de preuniversitario*". Tesis en opción al título académico de Máster en Psicología Educativa. Ciudad de La Habana, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

_____, (2009) "Estudio de las estrategias de aprendizaje más usadas por los alumnos de 1er. año del ISP "Rafael M. de Mendive" "en *Revista Científico Pedagógica*

BIBLIOGRAFÍA

Mendive Año 7 No. 27 abril – junio 2009, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”.

Bonilla, et al., (2007) *Estrategias de aprendizaje*. Preparación a metodólogos. Pinar del Río, ISP “Rafael M. de Mendive”.

_____, (2007) “La promoción de estrategias de aprendizaje por los maestros y su uso por los alumnos en la educación preuniversitaria en la provincia de Pinar del Río: caracterización del estado actual” en: *CD- ROM Memorias del Congreso Internacional Pedagogía 2007*, febrero 2007, Ciudad de La Habana

_____, (2009) “Caracterización del estado actual del uso de estrategias de aprendizaje por los alumnos de la FEMS de la UCP “Rafael María de Mendive” en *CD- ROM Memorias del Congreso Provincial Pedagogía 2009*, octubre 2009, Pinar del Río.

_____, (2009) “Incidencia de la motivación en el uso de estrategias de aprendizaje en los alumnos de 1er. año de la Facultad de Educación Media Superior”, en *CD Memorias del Congreso Provincial Pedagogía 2009*, octubre 2009, *Pinar del Río*.

_____, (2009) “Acercamiento al enfoque profesional del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación de profesores para la enseñanza media superior”, en *Revista Científico Pedagógica Mendive*. Año 8 No. 29 octubre – diciembre 2009, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”.

Bravo, L., (2002) *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar. Introducción a la Educación Especial*. Chile, Editorial Universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Bravo, M., (2003) *“Alternativa metodológica para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en la Educación de Escolares Sordos del 2do. ciclo”*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, ISPEJV.

Bordenave, J. y Martínez, A., (1982) *Estrategia de enseñanza-aprendizaje. Orientación didáctica para la docencia universitaria*. San José. Costa Rica, Instituto Iberoamericano de cooperación para la agricultura.

Bozhovich, L., (1976) *La personalidad y su formación en la edad infantil*, Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

Bruner, J. et al., (1956) *A Study of Thinking*. New York, Wiley.

Cala, T., (2006) *“Estrategias de aprendizaje. Una metodología para su diagnóstico en secundaria básica”*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, ICCP.

Calderón, S., (2003). *“Constructivismo y aprendizajes significativo”*, disponible en: <http://www.monografías.com> [Accesado el día 6 de febrero de 2005].

Calzado, D., (2004) *“Un modelo de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor”*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, ISPEJV.

Campistrous, L y Rizo, C., (2000) "Indicadores e investigación educativa", en *Desafío Escolar*, Volumen 10, enero – marzo, México, 2000.

BIBLIOGRAFÍA

Capella, R. y Sánchez, M., (1999) *Aprendizaje y constructivismo*. Perú, Ediciones Massey and Varier.

Carvajal, C., (2007) *Promoción de la salud en la escuela cubana*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

Castañeda, M., (1961) *Habilidades de estudio y eficiencia académica*. México, Miranda.

Castañeda, M. et al., (1987) *Evaluación de conductas de estudio con instrumentos de autorreporte* (México). Informe presentado en el XXI Congreso Internacional de Psicología. Ciudad de La Habana.

Castellanos, B., (1998) "Investigación y cambio educativo en América Latina", en *Revista Científico Metodológica Varona*. I.S.P. Enrique José Varona. No. 26 – 27, enero – diciembre, 1998. p. 24

Castellanos, D. et al., (2001) *Hacia una comprensión del aprendizaje desarrollador*. Ciudad de La Habana. ISPEJV. Colección Proyectos.

Castellanos, D. et al., (2002) *Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*. Editorial. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

Castelló et al., (1999) Las estrategias de aprendizaje: conceptualización y líneas de investigación, en CD Memorias de la IV Conferencia Internacional de las Ciencias de la Educación, Camagüey.

BIBLIOGRAFÍA

Castro, F., (1981) *Discurso pronunciado en la Graduación del Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech"*, el 7 de julio de 1981. Impresoras gráficas MINED, Ciudad de La Habana.

Castro, F., (1985) *Discurso pronunciado en la Graduación de 11 000 alumnos de los ISP y los primeros Licenciados en Educación Primaria*, el 4 de julio de 1985. Impresoras gráficas MINED, Ciudad de La Habana.

_____, (2004) *Discurso pronunciado en la clausura del IV Congreso Internacional UNIVERSIDAD 2004*, el 7 de febrero de 2004. Ciudad de La Habana.

Chamot, A. y Kupper, L., (1989) *Learning Strategies in Foreign Language Instruction*. Foreign Language Annals, No. 1 (22).

Chamot, A., (1993) *Student Responses to Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom*. Foreign Language Annals, 26, No. 3, U.S.A.

Chávez, J., (1996) *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana, Pueblo y Educación.

Chávez, J. y Díaz, H, (1998) *¿Cómo enseñar a confeccionar esquemas lógicos?* Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

_____, (2009) *Curso 19 Pedagogía 2009*. Ciudad de La Habana.

Chávez et al., (2005) *Acercamiento necesario a la Pedagogía general*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

BIBLIOGRAFÍA

Chávez, J. y Cánovas, L., (1992) *Problemas contemporáneos de la Pedagogía en América Latina*. Primera y Segunda Parte. Ciudad de La Habana. Material Mimeografiado.

Chirino, M. V., (2002) "Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación". Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, ISPEJV.

Colectivo de autores, (1988) *Libro de trabajo del sociólogo*. Moscú, Progreso.

Colectivo de autores, (1984) *Pedagogía*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

Colectivo de autores, (1988) *¿Cómo leer eficientemente?* Serie: orientación al estudiante. Folleto 2. La Habana, Universidad de La Habana. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Departamento de Pedagogía y Psicología.

Corral, R., (1991a) "La Psicología cognitiva contemporánea y la educación" en *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. XI, No. 1-2.

Corral, R. (1991b) *El Estudio de la Memoria en la Psicología Contemporánea*. Ed. Universidad de La Habana. Dpto. de Psicología General.

_____, (2002) "La zona de desarrollo próximo y la pedagogía universitaria" en *Revista Temas*. No. 31, octubre-diciembre 2002, pp. 27 - 32

BIBLIOGRAFÍA

Cózar, J., (2005) "Dificultades del aprendizaje de las ciencias sociales", disponible en: [http// WWW.Psicoped.com/articulos/?articulos=457](http://WWW.Psicoped.com/articulos/?articulos=457) [Accesado el día 6 de enero de 2005].

Dansereau, D., (1985) *Learning Strategy Research*. En Segal, Chapman y Glaser (Eds): Thinking and Learning Skill. Vol. 1, Relating to Research. Hillsdale, New Jersey L. E.

Davidov, V., (1982) *Tipos de generalización en la enseñanza*. Ciudad de la Habana, Pueblo y Educación.

Davidov, V., et al., (1982) *Formación de la actividad docente de los escolares*. La Habana, Pueblo y Educación.

Danilov, A. y Skatkin, M., (1978) *Didáctica de la escuela media*. Ciudad de La Habana, Libros para la Educación.

De Armas, N., (comp.), (2003) *Los resultados científicos como aportes de la investigación educacional*. Formato digital. Villa Clara. ISP.

Díaz, F., (1994) *Didáctica y Currículo*. México, Nuevomar.

_____, (1999) *Estrategia docente para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. Facultad de Psicología, UNAM.

Díaz, H., (2002) *Enseñanza de la historia. Selección de lecturas*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

BIBLIOGRAFÍA

Diccionario Ilustrado de la Lengua Española Aristos (1980). Ciudad de La Habana, Científico- Técnica.

Dickinson, L., (1993) *Self Instruction in Language Learning*. 4ta edición. Cambridge University Press.

Domínguez, L., (2003) *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de Lecturas*. Ciudad de La Habana, Félix Varela.

_____, (2006) *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. México, Editorial Interamericana de Asesoría y Servicios S. A de C. V.

Ellis, R., (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, 1th Ed. Oxford University Press.

_____, (1997) *Second Language Acquisition*. Hong Kong, Oxford University Press.

Ellis, G., y Sinclair, B., (1996) *Learning to Learn English: A Course in Learner Training (Teacher's a book)*. 6ta Edición. Cambridge, University Press.

Engels, F., (1974) *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. La Habana, Editora Política.

Enciclopedia Encarta 2003

Fariñas, G., (1994) *Maestro, una estrategia para la enseñanza. Promet Propositiones Metodológicas*. Ciudad de La Habana, Academia.

BIBLIOGRAFÍA

_____, (comp.), (2001) *Psicología educativa. Selección de lecturas*. Ciudad de La Habana, Félix Varela.

_____, (2004) "La educación del futuro vista desde una psicología histórico – culturalista", en González, D., (comp.) (2004) *Psicología educativa*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación pp.61-80.

_____, (2008) *Maestro para una didáctica del aprender a aprender*. Ciudad de La Habana,. Félix Varela.

Felder, R., y Silverman,I., (1988) "Learning and Teaching Styles", in Engineering Education. Engineering Education, 78, pp.674-681.

Frómeta, A. B. y Velázquez, A., (2007) *Filosofía de la educación en José Martí*. Las Tunas, Sanlope.

Fuxá, M., (2004) "¿Qué demanda la sociedad al docente?" en *Revista Electrónica Rafael María de Mendive*, ISP Pinar del Río.

_____. (2006) "Modelo didáctico curricular para la autopreparación docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria". Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, ISPEJV.

Galperin, Ya., (1973) *Selección de conferencias*. Traducción G. Martínez. Universidad de La Habana. Folleto.

-----, (1982) *Introducción a la psicología*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

BIBLIOGRAFÍA

Gagné, E., (1991) *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid, Visor Distribuciones.

García, B., (comp.), (2002) *Compendio de pedagogía*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

Gil, et al., (1991) *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. Col. Cuadernos de educación núm.5. Barcelona, ICE/HORSORI

Glover, J. et al., (1990) *Cognitive Psychology for Teachers*. New York, Macmillan Publishing Company.

González, O., (1987). *Introducción a la actividad de estudio*. Ciudad de La Habana, MES/CEPES

_____, (1989) *Aplicación del enfoque de la actividad al perfeccionamiento de la educación superior*. Ciudad de La Habana, CEPES.

_____, (1992) *El planeamiento curricular en la enseñanza superior*. Ciudad de La Habana, Universidad de La Habana.

_____, (1995) *Aprendizaje e introducción*. Conferencia ofrecida en el colegio particular "Fermín Tanguis". Fotocopia Universidad de La Habana.

González, A., (1995) *Prycrea: Pensamiento reflexivo y creatividad*. Ciudad de La Habana, Academia.

BIBLIOGRAFÍA

González, L. A., (2004) "Un modelo teórico-metodológico para la evaluación de la motivación hacia el estudio en secundaria básica". Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, ISPEJV

González, F., (2000) Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y Desafíos. México, Thomson.

Hernández, C., (1999) "Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de las Especialidades de Humanidades y Ciencias en el ISP de Pinar del Río". Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Psicología Educativa. Ciudad de La Habana, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.

Hernández, M. A. y Medina, S., (1995) *Para Enseñar a Aprender. Texto básico para los alumnos*. ISP de P. del Río, Impresiones Ligeras.

Hernández, N., (2005) "Las Estrategias de aprendizaje que predominantemente promueven los profesores de la ESBU "Carlos Ulloa", en sus clases". Tesis en opción al título de Máster en Psicología Educativa. Ciudad de La Habana, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Hernández, F. y Rodríguez, L., (1995) "Estrategia de aprendizaje: un enfoque preliminar de validación" en *Revista Inicios*, ISP de Pinar del Río, Año 4, No. 5. Mayo-Agosto

Hernández, F., (1996a) *Learning Strategies: Validation of the S.I.LL* (CEA FLHR 196. V. 3) (Inédito). Trabajo presentado en la Semana de Eventos FACE. Belo Horizontes (Brasil) y en IV Encuentro de Educadores Cuba-Norteamérica. Cuba. Enero 1997.

BIBLIOGRAFÍA

_____, (1996 b) *Learning Strategies: In Search for Theoretic Framework*. (Inédito). Disertación para Diplomado en Psicología Educacional. ISP de Pinar del Río, Cuba.

Hernández, F., y Rodríguez, L., (1996) *Estudio crítico sobre estrategias de aprendizaje*. ISP. Pinar del Río. Cuba, (fotocopia no publicada).

Hernández, F., (1998) *Las Estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera*. Tesis presentada en opción del título de Máster en Psicología Educativa. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana. Ciudad de La Habana

Hilgard, E., (1961) *Teorías de aprendizaje*. 2da Ed. Ciudad de La Habana, Edición Revolucionaria. Instituto Cubano del Libro.

Klingberg, L., (1972) *Introducción a la didáctica general*. La Habana, Pueblo y Educación.

Labarrere, A., (1996) *Pensamiento: análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

-----, (1997) "Aprendizaje ¿Qué le oculta a la enseñanza? " en *Revista Siglo XXI*, Año 3, #7, mayo – agosto, pp. 38-42.

Labarrere, G. y Valdivia, G., (1988) *Pedagogía*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

Leontiev, A., (1981) *Actividad, conciencia y personalidad*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

BIBLIOGRAFÍA

_____. (1959) El desarrollo del psiquismo. Madrid Akal. Edición de 1991.

López, J. et al., (2000) Fundamentos de la educación. La Habana, Pueblo y Educación.

Luz, J., (1991) "Informe sobre la Escuela Náutica" presentado a la Real Junta de Fomento de Agricultura y Comercio el 11 de diciembre de 1833 en, *Escritos educativos* La Habana, Pueblo y Educación.

Márkova, A., (1987) La formación de la actividad docente y desarrollo de la personalidad del escolar. La Habana, Pueblo y Educación.

Martell, M., (2005) "Las estrategias de aprendizaje promovidas con mayor frecuencia por profesores del ISP "Rafael M. de Mendive" ", en sus clases". Tesis en opción al título académico de Máster en Psicología Educativa. Ciudad de La Habana, Facultad de psicología, Universidad de La Habana.

Martí, J., (1961) *Ideario pedagógico*. La Habana, Imprenta Nacional de Cuba.

_____. (1975) obras completas. Tomo VIII. La Habana, Ciencias Sociales.

Martín, Y., (2010) " Alternativa metodológica para la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje en la formación inicial de maestros". Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Educación. Pinar del Río, UCP "Rafael María de Mendive".

Majmutov, M., (1983) *La enseñanza problémica*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

BIBLIOGRAFÍA

Mayor, J., et al., (1993) *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender a pensar*. Madrid, Síntesis.

Menéndez, M. A., (2010) Alternativa metodológica para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje en la formación inicial de profesores de secundaria básica. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Educación. Pinar del Río, UCP "Rafael María de Mendive".

Mitjans, A., (1995) *Programas, técnicas y estrategias para enseñar a pensar y crear. Un enfoque psicológico para su estudio y comprensión*, en Colectivo de autores. Pensar y crear: estrategias, métodos y programas. Ciudad de La Habana, Academia.

Monereo, C., (1990) *Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar*. Infancia y Aprendizaje, 50, pp. 3-25

_____, (1991) *Enseñar a pensar a través del currículo escolar*. Barcelona, Casals.

_____, (comp.), (1993) *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona, Domenech.

Monereo, C. et al., (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. 2da Ed. Barcelona, Editorial GRAO.

Monereo, C. (comp.), (1995) *Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?* Barcelona. Aula de innovación educativa. En soporte magnético.

BIBLIOGRAFÍA

Moreno, V. et al., (1999) "Estrategias de aprendizaje: actualidad y perspectivas" en *CD Memorias de la IV Conferencia Internacional de Ciencias de la educación*, Camagüey, 1999.

Moreno, M. J., (comp.), (2003) *Selección de lecturas de psicología del desarrollo*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

_____, (comp.), (2003) *Selección de lecturas de psicología de la personalidad*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

_____, (2004) "Una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza – aprendizaje". Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV, Ciudad de La Habana.

Morenza, L. et al., (1998) "Escuela histórico - cultural" en *Revista Educación*. No. 93 enero –abril 1998. Segunda época. Ciudad de la Habana.

Naiman, N., et al (1978) *The Good Language Learner*. Toronto. Ontario Institute for Studies in Educación.

Nisbet, J., (1991) *Investigación reciente en estrategias de estudio y enseñar a pensar*, en Monereo, C., (comp.) *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar*. Barcelona, Casals/ COMAP

Nisbet, J, y Schucksmith, J., (1986) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana

Novak, J., (1989) *Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. Investigaciones y experiencias didácticas*. New York, Universidad de Cornell. Itaca.

BIBLIOGRAFÍA

Novak, J. y Gowin, D., (1984) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca.

Novo, M. A., (2010) "Una alternativa metodológica para la promoción de la comprensión lectora como estrategia de aprendizaje en la escuela primaria rural "Granma" del municipio de Pinar del Río". Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Educación. Pinar del Río, UCP "Rafael María de Mendive"

Nunam, D., (1989) *Designing Task for the Communicative Classroom*. Cambridge, University Press

O'Malley, J., (1987) The Effects of Training in the use of Learner Strategies on Learning English as a Secund. Language. In *Learner Strategies in Language Learning* (Rubin y Wendeneds) Prentice may International (UK) Ltd.

Onrubia, J., (1993) *Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir* en C. Coll (ed.) *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó

Orama, M. y Llantada, M., (1988) *¿Sabes cómo orientar el uso de las notas de clase y de la literatura docente?: Algunos consejos para estudiar mejor*. La Habana, Pueblo y Educación.

Otero, I., (1995) "Estrategias básicas de aprendizaje frente a contenidos y métodos de la física" en *Revista de Investigación e Innovación Educativa*. No. 10, Torbiya.

_____, 2007 "Estrategias de aprendizaje: del desarrollo intelectual al desarrollo integral en: <http://www.monografías.com/trabajos42/estrategias> -aprendizaje [Accesado el 15 de abril de 2007]

BIBLIOGRAFÍA

Oxford, I., (1989) *The Rolls of Styles and Strategies in House on Language and Linguistics*.

_____, (1990) *Language Learning Strategies: ¿ what every teacher should know?* 1era Ed. Oxford: Newsbury House.

Parra, I., (2002) "Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial". Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISPEJV. Ciudad de La Habana.

Pérez, R., y Badillo-Gallego, R., (1994) *Corrientes constructivistas: de los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual*. Colombia, Coop. Editorial Magisterio.

Pérez, V., (2008) "Una metodología para el aprendizaje estratégico de la escritura en la Práctica Integral de la Lengua Inglesa, para estudiantes de primer año del Instituto Superior Pedagógico "Rafael M. de Mendive" ". Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. Ciudad de La Habana.

Piaget, J., (1972) *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Psique.

_____, (1974) *Seis estudios de psicología*. Barral, Barcelona.

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

BIBLIOGRAFÍA

Petrovski, V. (1981) *Psicología general*. Ciudad de La Habana, Editorial de Libros para la Educación.

Pozo, J. I., (1990) *Estrategias de aprendizaje*, en Coll et al., Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. II. Madrid, Alianza Psicología.

_____, (1996) *Aprendices y maestros: una nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, Alianza.

Pozo, J. I. et al., (1993) *Las estrategias de Aprendizaje Como Contenido Procedimental*. Memoria de Investigación Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.

_____, (1993 a) *Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo*. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Artículo.

Proyecto de investigación "Estrategias de aprendizaje y variables relevantes al aprendizaje escolar". Informe de investigación año 2006. ISP "Rafael M. de Mendive". Pinar del Río. Soporte digital

Pulido, 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 6to grado de la escuela primaria en Pinar del Río". Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Enrique José Varona, Ciudad de La Habana.

Pupo, R., (1990) *La actividad como categoría filosófica*. Ciudad de La Habana, Ciencias Sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Puzirei, A., (1989) *El proceso de formación de la Psicología Marxista: L. Vigostski, A. Leontiev, A. Luria*. Moscú, Progreso.

Pramiling, I., (1993) *Metacognición y estrategias de aprendizaje*, en Monereo, C., (comp.) *Las Estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona, Edición Domenech.

Quesada, R., (s/a) *¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje?*, en Compendio de Estrategias de aprendizaje. Universidad de Camagüey. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación "Enrique José Varona". Maestría en Ciencias de la Educación. Soporte digital.

Rico, P., (1996) *La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

_____. (1996a) *Reflexión y aprendizaje en el aula*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

Rico, P., et al., (2002) *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

Rodríguez, L., (1989) *Cuestionario para el pronóstico del futuro desempeño en los estudios*. Informe de investigación. Material mimeografiado. Departamento de psicología ISP de Pinar del Río.

BIBLIOGRAFÍA

_____. (1989b) "Estudio Diferencial por Cuestionario de Autorreporte de Estudiantes Universitarios en Ciencias y Humanidades" en *Revista Ciencias Pedagógicas*. Año 10. Ciudad de La Habana.

_____. (1991) *Apuntes sobre bases psicológicas de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje*. ISP Pinar del Río.

_____. (1991 a) *Los fundamentos de la teoría materialista- dialéctica del proceso de enseñanza – aprendizaje*. Manual. Impresiones Ligeras. ISP Pinar del Río.

_____. (1991 b) *Algunos apuntes sobre el momento ejecutivo como parte funcional de la acción mental al analizar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Manual. Impresiones Ligeras. ISP Pinar del Río.

_____. (1991 c) *Cuestiones metodológicas en torno a la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje*. Manual. Impresiones Ligeras. ISP Pinar del Río.

_____. (1996) *Diseño de investigación sobre estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria básica, preuniversitario y educación superior*. Departamento de Formación Pedagógica. ISP Pinar del Río.

_____. (1997) *Introducción a la metodología de la investigación empírica con particularizaciones hacia la psicología de la educación*. Manual. Impresiones Ligeras. ISP Pinar del Río.

_____. (2003) *Consideraciones en torno a la instrumentación para la aplicación de estrategias y variables a fines*. ISP de Pinar del Río. (Soporte digital).

BIBLIOGRAFÍA

_____. (2003 a) *Notas sobre aprendizaje desarrollador*. ISP "Rafael M. de Mendive". Pinar del Río. (Soporte digital).

_____. (2003 b) *Algunas consideraciones en torno a las estrategias y aprendizaje y el paradigma de Aprender a Aprender*. ISP Pinar del Río. (Soporte digital).

_____. (2003 c) *Proyecto de investigación estrategias de aprendizaje y variables relevantes en el aprendizaje escolar*. ISP "Rafael M. de Mendive". P. del Río.

_____. (2004) *Enfoque Sociocultural y Estrategias de Aprendizaje*. Revista digital Mendive. Septiembre.

Rodríguez, L. y Hernández, F. L., (1996) *Estudio Crítico sobre Estrategias de Aprendizaje*. Memorias Congreso de Psicología Universidad de Murcia. España

Rodríguez, L y Álvarez, C., (2006) *Enfoque histórico – cultural y estrategias de aprendizaje*. ISP "Rafael M. de Mendive", en soporte digital.

Rodríguez, R., (2006) "Relación de las estrategias de aprendizaje y la autoestima en alumnos de preuniversitario". Tesis en opción al título de Máster en Psicología Educativa. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Ciudad de La Habana.

Rogoff, B., (1990) *Aprendices del pensamiento*. Madrid, Paidós. M. E. C.

Rotundo, E., (1973) *Introducción a la teoría general de sistemas*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.

BIBLIOGRAFÍA

Roman, S., y Gallego, R., (1994) *Escalas de aprendizaje (ACRA)*. TEA. Ediciones S. A Manual de Investigaciones y Publicaciones Psicológicas.

Rosario, P. et al., (2007) "Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la educación superior", en *Psicothema*, año/vol. 19, número 003. Universidad de Oviedo, Oviedo España. pp. 422-427.

Rubinstein, J., (1977) *Principios de psicología general*. Cuarta reimpresión. Ciudad de La Habana, Edición Revolucionaria.

_____, (1979) *El ser y la conciencia*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

Rudnikas, B., (1988) *¿Cómo interesar a los alumnos en la búsqueda de bibliografía?*, Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

Salazar. M., (1999) "Estrategias de Aprendizaje en alumnos de Secundaria Básica de Pinar del Río". Tesis presentada en opción al título de Máster en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana. Ciudad de La Habana.

Schön, D., (1992) *La formación de profesores reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, Paidós

Schmeck, R., (1988) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York, Plenum Press.

Shúkina, I., (1978) *Los intereses cognoscitivos en los escolares*. La Habana, Editora de libros para la educación.

BIBLIOGRAFÍA

Silva, R., (1988) *Estadística general*. Tercera parte. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

Silvestre, M. y Martínez, M., (1988) *¿Sabe usted orientar el uso de las notas de clase..?*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

Silvestre, M. (1999) *Aprendizaje, educación y desarrollo*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación. Reimpresión (2001).

Silvestre, M. y Zilberstein, J., (2002) *Hacia una didáctica desarrolladora*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

Spiegel, M., (1977) *Teoría y problemas de Estadística*. Cuarta reimpresión. Ciudad de la Habana, Pueblo y Educación.

Stella, L. y Angulo, M., (1999) *Educando... ¿Enseñando o facilitando el aprendizaje crítico?* Quito – Ecuador, Edición MAP Internacional- América Latina.

Tabloide Primer Seminario Nacional para Educadores, Noviembre 2001

Tabloide II Seminario Nacional para Educadores, Noviembre 2002

Tabloide III Seminario Nacional para Educadores, Noviembre 2003

Talízina, N. F; (1987) *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. Universidad de la Habana. M.E.S.

_____, (1988) *Psicología de la enseñanza*. Moscú, Progreso.

BIBLIOGRAFÍA

Tesis y Resoluciones Sobre Política Educacional. 1er Congreso del P. C. C., 1976.

Torroella, G., (1988) *¿Cómo estudiar con eficiencia?* 2da Ed. Ciudad de La Habana, Ciencias Sociales.

Turner L. y Chávez, J. A., (1989) *Se aprende a aprender*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

UNESCO. (1997) *La Educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Paris, UNESCO.

Valle, A., (2009) *Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica*. En soporte digital.

Varona, E. J., (s/a) "La reforma en la enseñanza superior" en *Trabajos de Educación y Enseñanza, comisión Nacional de la UNESCO*, La Habana

Vigotski, L., (1966) *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de La Habana, Revolucionarias.

_____, (1987) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana, Ciencias y Técnica.

_____, (1989) *Obras Completas*, Tomo V. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación.

Weinstein, C; y Mayer, R., (1986) *The Teaching of Learning Strategies*, en Wittrock, M. (ed). *Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan.

BIBLIOGRAFÍA

Weinstein, C. et al., (1987) *LASSI. Learning and Study strategies Inventory*. Clearwater, F. L.: H & H. Publishing Company.

Wong, M., (2005) "Las Estrategias de aprendizaje que predominantemente promueven los maestros del seminternado "Conrado Benítez", en sus clases". Tesis en opción al título académico de Máster en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Ciudad de La Habana.

Woolfolk, A., (1996) *Psicología Educativa*. Sexta edición. México, Prentice Hall Hispano - América, S. A.

Zilberstein, J. y Valdés, H., (1999) *Aprendizaje escolar, diagnóstico y calidad educativa*. México, Ediciones CEIDE.

Zilberstein, J y Silvestre, M., (2000) *Diagnóstico del aprendizaje escolar, calidad educativa y planeación docente*. La Habana, III Simposio Iberoamericano de Investigación educativa.

Zilberstein, J. et al., (2001) "Una alternativa para elevar la calidad y la eficiencia de la educación desde la propia institución docente", en *Calidad Educativa en un mundo globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas*, Universidad de Alcalá, España, Servicios de Publicaciones U.A.H.

Zilberstein, J. y Silvestre, M., (2002) *Diagnóstico y transformación de la institución docente*. México, Ediciones CEIDE.

Zilberstein, J., (2000) "¿Cómo hacer que el trabajo cotidiano del docente le permita

BIBLIOGRAFÍA

diagnosticar el aprendizaje de sus alumnos? " en *Desafío Escolar*, Volumen 10, enero – marzo, México.

Zilberstein, J., (1999) "¿Cómo lograr la actividad cohesionada de los docentes de secundaria básica en el proceso educativo? El departamento docente" en *Desafío Escolar*, Volumen 9, octubre – diciembre, México.