

UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS

JOSÉ MARTÍ PÉREZ



TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MÁSTER EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

MENCIÓN: PSICOLOGÍA

TÍTULO: Procedimiento de Trabajo Docente para contribuir al desarrollo de habilidades para aprender a aprender.

**Autora: Lic. Sahily Santander Rodríguez
Profesor Asistente**

**Tutor: MSc Eldis Román Cao
Profesor Auxiliar**

**Consultante: MSc Orlando Martínez Rodríguez
Profesor Asistente**

2010

Dedico este trabajo a mi hija Gabriela, mi mejor obra.

Agradecimientos a:

Orlando Martínez Rodríguez por su certera orientación.

Wuillian por estar cuando lo necesité.

mi mamá por estar siempre.

mis amigos.

Resumen

Los retos que se ha planteado la Educación Superior van dirigidos a lograr un perfeccionamiento en el proceso formativo del estudiante, que sean independientes y capaces de enfrentar creativamente situaciones diversas. Ello ha determinado que sean los gestores de su propio conocimiento, lo cual implica que en las asignaturas se apliquen soluciones didácticas para el desarrollo de habilidades que lleven al logro del propósito planteado.

Tomando esta problemática como idea, la presente investigación ofrece un Procedimiento de Trabajo Docente para desarrollar habilidades para aprender a aprender, a partir de la declaración como objetivo, el aplicar un procedimiento de trabajo docente que contribuya a que los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología de la SUM Julio Antonio Mella de Trinidad aprendan a aprender.

En la fundamentación teórica, se asumió los criterios de diferentes autores sobre el tema, abordados desde concepciones filosóficas, sociológicas, pedagógicas y psicológicas. Los resultados obtenidos mediante la aplicación de diversos instrumentos constataron la formación insuficiente de estas habilidades, tomándose como punto de partida para elaborar el Procedimiento de Trabajo Docente, aplicado en el curso 2009-2010. La comparación de cómputos de cada diagnóstico permitió validarlo como positivo para el desarrollo de habilidades para aprender a aprender.

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN. | 1 |
| CAPÍTULO I Supuestos teóricos sobre el desarrollo de habilidades para aprender a aprender en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la nueva universidad cubana. | 10 |
| 1.1 La nueva universidad cubana: retos y desafíos. | 10 |
| 1.2 Reflexión teórica de los términos aprendizaje y enseñanza. | 12 |
| 1.3 La enseñanza-aprendizaje como proceso. Implicación en las asignaturas Cognición y comportamiento I y II de la carrera de Psicología en contextos de universalización. | 18 |
| 1.4 Las habilidades para aprender a aprender en el contexto de la universalización. | 25 |
| CAPÍTULO II Situación actual del desarrollo de habilidades para aprender a aprender en los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología de la SUM Julio Antonio Mella de Trinidad. | 33 |
| 2.1 Diseño metodológico de la investigación. | 33 |
| 2.2 Diagnóstico inicial de los estudiantes tomados como muestra en cuanto al desarrollo de habilidades para aprender a aprender. | 46 |
| 2.3 Regularidades detectadas en el diagnóstico inicial en cuanto al desarrollo de habilidades para aprender a aprender. | 52 |
| CAPÍTULO III Propuesta y fundamentación del Procedimiento de Trabajo Docente para desarrollar habilidades para aprender a aprender. | 55 |
| 3.1 Elementos preliminares del Procedimiento de Trabajo Docente para desarrollar habilidades para aprender a aprender. | 55 |
| 3.2 Presentación del Procedimiento de Trabajo Docente para desarrollar habilidades para aprender a aprender. | 59 |
| 3.3 Descripción y análisis de los resultados obtenidos con la aplicación del Procedimiento de Trabajo Docente. | 71 |
| CONCLUSIONES. | 78 |
| RECOMENDACIONES. | 80 |
| BIBLIOGRAFÍA. | 81 |
| ANEXOS | |

Introducción.

En la actualidad, el hombre protagoniza crisis económicas y políticas, desastres naturales y desequilibrios sociales, por lo que se convierte en un imperativo la educación, toda vez que confluye en ella el sistema de conocimientos instructivos y educativos pensados a favor del desarrollo de la sociedad. “Las exigencias en materia de Educación son tanto más imperiosas cuanto de ella depende en gran medida el progreso de la humanidad” (Delors, J. 1996: 6). Es por ello que la UNESCO asume que esta educación tiene que ser constante y llegar a todos sin marginación alguna: educación para todos durante toda la vida.

La enseñanza superior cubana en correspondencia con las tendencias contemporáneas de la educación, se ha transformado, centrando su atención en el desarrollo de competencias que aseguren el tránsito de los estudiantes hacia estadios superiores, impulsándolos hacia la búsqueda de su propio aprendizaje.

Esta intención es particularmente compleja, por lo que es preciso preparar para ello a estudiantes y profesores. Parte de la necesidad de entender la modificación de los roles, en los que el estudiante es el centro de todo el proceso como gestor de su propio conocimiento, mientras que el profesor tiene la función de guía. Significa dotarlos de herramientas efectivas para aprender a aprender, utilizar métodos y procedimientos de aprendizaje que propicien el desarrollo de habilidades que cumplan con este objetivo.

Referido al tema, en la Educación Superior se encuentran investigaciones como las de: Pozo, J. I. y Monereo C. (1999), Zilberstein, J. (2002) Castellanos, D. (2002), Addine, F. (2004), Fariñas, G. (2005). Han surgido, además, publicaciones en las que se asumen una serie de habilidades denominadas básicas que tienen el común propósito de guiar al estudiante en su aprendizaje: González, M y otros (2001), La O Thareaux, A y Becerra Alonso María Julia (2003), sin embargo aún cuando existen estas, hasta donde ha sido posible, la búsqueda bibliográfica no muestra evidencias de alguna que aborde específicamente la elaboración de un procedimiento de trabajo docente que contribuya al desarrollo de habilidades para aprender a aprender en la carrera de Psicología en la SUM.

Existen en Cuba documentos que instan la realización de estas investigaciones: la Constitución de la República de Cuba, en los artículos 39 y 40, refiere la educación en todas sus manifestaciones y la libertad a las investigaciones dirigidas a resolver problemas sociales así como el Código de la Niñez y la Juventud (1978), el que ha permitido la materialización del derecho de las niñas, los niños y jóvenes a la educación. La Resolución No. 210/2007 (en fase de modificación), reconoce la importancia de formar profesionales creativos con capacidad para resolver determinadas problemáticas a favor de la sociedad, implicando al profesor en la calidad de esa formación, así como en las tesis y resoluciones del primer y quinto congresos del Partido Comunista de Cuba, en las cuales se resalta la necesidad de la preparación de los educadores para el trabajo con las nuevas generaciones.

Este propósito es esencial en la adecuada dirección del proceso de aprendizaje, corresponde a los profesores como figuras orientadoras, dominar los fundamentos que sustentan la formación y desarrollo de habilidades, sus características y exigencias.

En el contexto de la universalización, adquiere una significación mayor pues son múltiples las vías de ingreso por las que los estudiantes llegan a la Educación Superior, evidenciándose, en muchos casos la falta de preparación para las nuevas exigencias e insuficiencias de niveles precedentes.

En tal sentido, en el II Seminario Nacional para Educadores se precisaron problemas medulares en el aprendizaje de los estudiantes. (MINED. II Seminario Nacional para educadores. 2001: 4)

- La acumulación de insuficiencias en el aprendizaje, se incrementan de un nivel educativo a otro y se manifiestan en el limitado desempeño de los estudiantes en la apropiación y uso de los conocimientos, con predominio del plano reproductivo, situación que se arrastra hasta la universidad.
- La estimulación al desarrollo intelectual y la formación de habilidades para aprender a aprender se trabajan en las aulas de forma limitada y no se tiene en cuenta las particularidades psicológicas del escolar.

- La práctica pedagógica no siempre asegura la suficiente ejercitación para desarrollar en los estudiantes la independencia, por apegarse a formas tradicionalistas, o por el contrario por entender que aprender a aprender no requiere de una orientación y una preparación pedagógica eficiente por parte de los docentes.
- Es insuficiente la atención a las formas de orientación y control de la actividad de aprendizaje, que propicien eliminar la tendencia poco reflexiva de los estudiantes a ejecutar sin que medien suficientemente los procesos de análisis y razonamiento requeridos, sobre lo que tiene que aprender y sobre su propio aprendizaje.
- La concepción de las relaciones interdisciplinarias en muchas ocasiones queda a un nivel de declaratoria, porque incluso en aquellos países donde las reformas curriculares han incluido ejes transversales o los llamados programas directores del currículo, no se han trazado las estrategias investigadas que permitan alcanzar ese propósito.
- Se maximiza lo cognitivo, lo intelectual, lo informativo, sobre lo afectivo emocional, lo ético y sobre el saber hacer.
- Se privilegia la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades y actitudes para adaptarse al medio, más que para aprender a transformar ese medio, a desarrollarse en él, a aprender a convivir y a crecer.

El análisis de estas insuficiencias y la realización de un diagnóstico fáctico en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II, de la carrera de Psicología de la Sede Universitaria Municipal de Trinidad, permite plantear, que existen carencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dichas asignaturas, determinadas fundamentalmente por el poco desarrollo de habilidades para aprender a aprender en los estudiantes y la no existencia de antecedentes que permitan dar solución a esta situación particularmente para el contexto de la universalización.

Dentro de los problemas que más afectan están, el rol pasivo que asumen los estudiantes para el aprendizaje, con marcada tendencia al desarrollo de niveles de asimilación de tipo reproductivo, son dependientes del contenido orientado en clases y no les motivan las actividades independientes que se orientan, lo cual no

propicia la gestión de la información, la activación del pensamiento, en fin un sujeto con alto grado de independencia, además, se aprecia muy afectado el desarrollo de habilidades que garanticen aprendizajes organizados, que partan de reflexiones críticas y conscientes del proceso.

Dado el interés que suscita que el alumnado sea capaz de gestionarse sus conocimientos, dotados de las herramientas necesarias para ello, se hace imprescindible desarrollar desde las diferentes asignaturas soluciones didácticas que propicien la formación de aquellas habilidades que lleven al logro de este propósito.

Partiendo de esta idea, se realizó la investigación encaminada a la búsqueda y aplicación de un Procedimiento de Trabajo Docente para desarrollar habilidades para aprender a aprender. La misma toma como referencia a los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología de la SUM Julio Antonio Mella de Trinidad.

Queda definido como **problema científico**: ¿Cómo contribuir al desarrollo de habilidades para aprender a aprender en los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología de la SUM “Julio Antonio Mella de Trinidad”?

El **objeto de la investigación** lo constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología, mientras que el **campo de acción** es el desarrollo de habilidades para aprender a aprender en los estudiantes matriculados en estas asignaturas.

En correspondencia con lo expresado se trazó el **objetivo general**: Aplicar un procedimiento de trabajo docente que contribuya al desarrollo de habilidades para aprender a aprender en los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología de la SUM Julio Antonio Mella de Trinidad.

Para ello se declara la siguiente **hipótesis**: La aplicación de un Procedimiento de Trabajo Docente con carácter desarrollador contribuirá al desarrollo de habilidades para aprender a aprender de los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología.

Durante el proceso de operacionalización de la hipótesis se declaran dos variables de trabajo:

Como **variable independiente** se establece el Procedimiento de Trabajo Docente con carácter desarrollador.

Para Guillermina Labarrere un procedimiento de trabajo docente es una operación particular práctica o intelectual de la actividad del profesor, de los alumnos o ambos inclusive, que se desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigida a ordenar la actividad encaminada a lograr determinados objetivos. (Labarrere, G. 1978: 106).

Para Doris Castellanos un aprendizaje tiene carácter desarrollador cuando: "... garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social" (Castellanos, D. 2003: 11).

Partiendo del análisis de las definiciones antes destacadas y la consulta del tema en otros autores, así como, la práctica docente desarrollada por la investigadora, se define **Procedimiento de Trabajo Docente**: aquellas acciones prácticas e intelectuales a ejecutar por los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su **carácter desarrollador** está dado en que responde a exigencias pedagógicas y concepciones didácticas que estimulan el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos, lo que significa búsqueda activa del conocimiento y autorreflexión de cómo, por qué y para qué hacerlo. Parte de un diagnóstico inicial, a partir del cual se trabaja no solo lo cognoscitivo, sino también los sentimientos y actitudes. Su diseño se concibió en cuatro etapas fundamentales: planificación, organización, ejecución y control.

Como **variable dependiente** queda declarado **el desarrollo de habilidades para aprender a aprender**.

Se asume para la investigación el concepto dado por la doctora Gloria Fariñas, quien las define como: "aquellas unidades complejas en cuya orientación intervienen, conceptos, emociones, sentimientos, preferencias, encaminados al logro de una eficacia generalizada particularmente, para aprender a aprender"

(Fariñas, G. 2005: 157). Deben ser abordadas desde una perspectiva vivencial, es decir, desde la conjunción dinámica de lo que el sujeto percibe o experimenta en relación con el medio (lo cognitivo) y lo que esta experiencia vale para él (lo afectivo).

Para esta autora, las habilidades para aprender a aprender están conformadas por: Planteamiento y consecución de metas, Búsqueda de información, Expresión y comunicación y Solución de problemas. (Fariñas, G. 2005: 167).

1. Planteamiento y consecución de metas: para qué se va a aprender y cómo.
 - Al comenzar la tarea, el alumno tiene que ser consciente de sus fortalezas y debilidades como estudiante. ¿hasta dónde llego sin ayuda, a partir de dónde la necesito?
 - Cuán compleja es la tarea, cuánto conocimiento previo tiene de ella y cuánto tiene que dedicar para solucionarla.
 - Establecer la meta.
 - Desglosar en bloques o pasos lo que tiene que hacer.
 - Planificar cómo va a realizar el proceso.
 - Definir qué objetivo pretende cumplir en cada etapa.
 - Evaluar los resultados de cada etapa para reestructurar en caso de no obtener los esperados.

2. Búsqueda de información: está referida al qué se va a aprender y cuánto.
 - Qué se necesita buscar.
 - Buscar varias fuentes, contrastarla.
 - No estar conforme, cuestionarse la información.
 - Realizar una lectura de comprensión.
 - Seleccionar lo relevante, identificar lo más importante.
 - Verificar que se corresponde con lo que se necesita.

3. Expresión y comunicación: esta habilidad está en estrecha relación con el con qué, en ella se imbrican las formas de expresarse.

- Utilizar un lenguaje claro; fluido, sin interrupciones o repeticiones innecesarias en el discurso.
- Resumir en breves palabras las ideas centrales.
- Mantener contacto visual con su interlocutor mientras se habla.
- Establecer relaciones de empatía.
- Realizar resúmenes de textos y tomar notas.
- Organizar previamente la exposición oral: qué se quiere expresar, aspectos esenciales a abordar y breves conclusiones.

4. Solución de problemas: está relacionado con el qué necesito para cumplir el objetivo.

- Qué plantea el problema.
- Qué se conoce y qué no.
- Qué elementos se deben tener en cuenta.
- Con qué condiciones se cuenta.
- Qué aspectos se necesitan introducir.
- Qué hay que hacer.

La operacionalización de la variable dependiente se realizó desde un enfoque vivencial, expresando la convergencia de lo cognitivo y lo afectivo, tal como se presenta en la Tabla Nro 1.

Se realizó para ser aplicada a las cuatro habilidades propuestas como habilidades para aprender a aprender. Teniendo en cuenta las diferencias en cuanto a componentes y complejidad de cada una de ellas se operacionalizaron de forma específica en el Capítulo II.

TABLA Nro 1: Dimensiones e indicadores de la variable habilidades para aprender a aprender.

| Dimensiones | Indicadores |
|--|--|
| Expresión de la relación con la actividad. | - Precisión o dominio de las acciones y operaciones a ejecutar. - Flexibilidad ante nuevas situaciones. - Autocontrol en la ejecución. |
| Valor de la actividad. | - Responsabilidad asumida. - Motivación por la actividad. |

Para desarrollar la investigación en un orden lógico y respondiendo a las exigencias descritas en el diseño teórico, se plantean las siguientes **tareas científicas**:

1. Determinación de los supuestos teóricos y metodológicos, desde concepciones filosóficas, sociológicas, pedagógicas y psicológicas, que justifican el desarrollo de habilidades para aprender a aprender en los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología de la SUM Julio Antonio Mella de Trinidad.
2. Diagnóstico acerca de las habilidades para aprender a aprender que presentan los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología de la SUM Julio Antonio Mella de Trinidad.
3. Elaboración del Procedimiento de Trabajo Docente que contribuya al desarrollo de habilidades para aprender a aprender en los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología de la SUM Julio Antonio Mella de Trinidad.
4. Validación del Procedimiento de Trabajo Docente elaborado para contribuir al desarrollo de habilidades para aprender a aprender en los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología de la SUM Julio Antonio Mella de Trinidad a través de un pre-experimento pedagógico.

La investigación ofrece un **aporte práctico** que se refleja en el Procedimiento de Trabajo Docente con carácter desarrollador para contribuir al desarrollo de habilidades para aprender a aprender en los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología de la SUM Julio Antonio Mella de Trinidad.

La **novedad científica** de la investigación se evidencia a partir de la elaboración e implementación de una propuesta que ubica al estudiante como protagonista principal de su aprendizaje, partiendo precisamente del desarrollo de habilidades para aprender a aprender, logrando que desde su puesta en práctica, los alumnos que se forman en el contexto de la universalización se conviertan en los gestores de sus propios conocimientos.

La tesis se ha estructurado en resumen, introducción, que permite aproximarnos al tema de investigación, tres capítulos, el primero de ellos dedicado a reflejar los supuestos teóricos que sustentan el desarrollo de habilidades para aprender a aprender y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la nueva universidad cubana y particulariza en el de las asignaturas de Cognición y Comportamiento I y II que se imparten en la carrera de Psicología; el segundo capítulo define el diseño metodológico de la investigación y el análisis de la información obtenida en el diagnóstico a partir de los instrumentos aplicados. El tercer capítulo aborda el Procedimiento de Trabajo Docente con su fundamentación y los resultados de su implementación. Concluye finalmente con las conclusiones, recomendaciones, la bibliografía y los anexos.

Capítulo 1. “Supuestos teóricos sobre el desarrollo de habilidades para aprender a aprender en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la nueva universidad cubana”

La Educación Superior en Cuba en conformidad con las tendencias contemporáneas de esta enseñanza, prioriza el aprender a aprender como vía inequívoca hacia profesionales independientes y creativos. En el capítulo se transita por los retos y desafíos que, en este sentido, tiene la nueva universidad cubana. Recoge una necesaria explicación teórica de los términos aprendizaje y enseñanza, para luego confrontarlos como proceso en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología en el contexto de la universalización. Finaliza con aspectos referidos a las habilidades para aprender a aprender y conclusiones parciales.

1.1 La nueva universidad cubana: retos y desafíos.

La nueva universidad cubana, es el resultado de un largo período de evolución, en el que a partir de profundas transformaciones, se emancipó, asumiendo nuevos desafíos que responden a las necesidades reales del momento histórico en que se desarrolla.

Su principal objetivo es formar a los profesionales que necesita el país a través de sus procesos sustantivos: formación, investigación y extensión universitaria.

Sustentada sobre las siguientes premisas:

- 1 -Carácter científico, tecnológico y altamente humanista.
- 2 -Formación sobre la base del amplio perfil, siguiendo las ideas rectoras:
 - La unidad entre la educación y la instrucción.
 - La unidad entre el estudio y el trabajo.
- 3 -Amplia cobertura de la educación de post grado.
- 4 -Investigación e Innovación Tecnológica.
- 5 -Plena integración con la sociedad.

Como parte de las transformaciones realizadas surge la universalización de la enseñanza superior, condicionando la aparición de las sedes universitarias municipales (SUM).

En las sedes municipales la modalidad de estudios que prima es la semipresencial. Esta modalidad se caracteriza por una carga docente menor, en la que la estancia de los estudiantes a las actividades lectivas planificadas con los profesores se reduce significativamente. Esta situación demanda del estudiante un esfuerzo mayor toda vez que lo obliga a ser el gestor de su propio conocimiento, lo que supone un cambio en la manera de pensar, en la forma de ver a la universidad y de entender su misión: preservar, desarrollar y promover la cultura de la humanidad, a través de sus procesos sustantivos, en plena integración con la sociedad, llegando con ella a todos los ciudadanos, con pertinencia y calidad y contribuir así al desarrollo sostenible del país. (Horruitiner, P. 2006: 14)

Situar como principal protagonista de todo el proceso al estudiante, como ente social activo, en condiciones de autotransformarse y a la vez modificar el medio con su desempeño, constituye para el nuevo modelo pedagógico vigente en la universalización, todo un desafío, por lo que hace cada vez más urgente crear las condiciones desde las aulas para aprender a aprender, es decir propiciar un proceso de enseñanza aprendizaje que favorezca el desarrollo de este particular.

Aprender a aprender implica toma de conciencia de si mismo, de las actitudes hacia el conocimiento y hacia los demás. Requiere saber participar en grupo y cooperar. Requiere saber obrar el conocimiento para su interiorización personalizada. (Fariñas, G. 2005: 147)

Este propósito es complejo, sobre todo si se tiene en cuenta cuántos aprendizajes tienen lugar lo largo de la existencia del hombre: se aprende a andar, a hablar, a comer, se aprenden significados, conceptos, lo conveniente y lo que no lo es. Algunos de estos aprendizajes son asumidos de manera consciente, otros no tanto, pero sin lugar a dudas determinan esa existencia.

El aprendizaje autoorganizado no es nuevo, aparece a lo largo de la historia en múltiples ejemplos, cabe citar a los autodidactas. Sin embargo no podría pensarse seriamente en el proceso de formación en la nueva universidad cubana si

ocurriera de otra manera, con las condiciones actuales es preciso suscitar la capacidad de los alumnos para gestionar sus propios aprendizajes propiciando el desarrollo de habilidades que les permitan aprendizajes continuos a lo largo de toda su vida.

Ello desencadena una cultura de aprendizaje, en la que no puede perderse de vista tres rasgos esenciales: se vive una sociedad de información, de conocimiento múltiple y de aprendizaje continuo.

Los alumnos están interactuando continuamente con diversas fuentes de información y conocimiento, dejando de ser la escuela el espacio donde el estudiante recibe la mayor cantidad de información. Desarrollar la capacidad de organizar e interpretar esa información, de seleccionarla, de acceder a ella, con un marcado significado para los estudiantes constituye un reto inmenso para la enseñanza superior en Cuba.

Precisa encaminar el trabajo más que a proporcionar toda la información relevante como tradicionalmente se venía haciendo, a facilitar el desarrollo y formación de capacidades y estrategias de aprendizaje que les permitan a estos una asimilación crítica de la información.

Además la nueva universidad cubana responde a las exigencias que demandan este empeño: independencia, autogobierno y participación consciente del estudiante.

Este propósito tiene aristas de cuyo engranaje armónico depende el éxito. Una de ellas evidentemente le corresponde a los estudiantes, como ya se ha mencionado son el centro de todo, otra es el profesor, el encargado de guiarlo, liadas en el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de la nueva universidad.

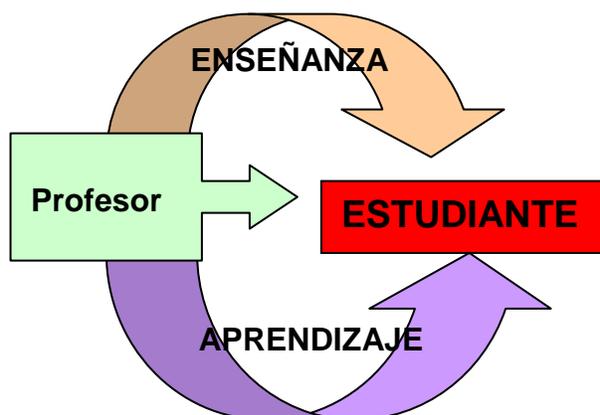


Figura 1.1 Protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje en la NUC.

Fuente: elaboración propia.

Toda meditación sobre el aprender a aprender en la formación de los profesionales que necesita la sociedad, en el marco de la universalización de la Educación Superior, lleva inequívocamente en dirección a este proceso, específicamente a su forma fundamental: la clase encuentro.

Al contar con menos horas en el aula se hace imprescindible aplicar métodos de trabajo flexibles, con estrategias adecuadas de aprendizaje pensadas para enseñar a aprender. Propiciando una dinámica en la que cada quien asuma y ponga en práctica las más convenientes, logrando de esta manera que la educación se convierta en verdadera promotora del desarrollo.

Como ha sido referido, en la nueva universidad cubana, se precisa que la enseñanza y el aprendizaje lleven al educando más allá de los niveles alcanzados y propicien la realización de aprendizajes que superen las metas ya logradas.

Se necesita en esencia una posición heurística y crítico valorativa ante el conocimiento y ante la vida en general, que requiere la asunción de la responsabilidad del aprendiz para crecer ejerciendo su papel social. (Fariñas, G. 2005: 112) Es imprescindible para el desarrollo eficaz de todo aprendizaje la concientización con el proceso, por parte del sujeto que va a aprender.

Por la importancia que reviste para la investigación los términos enseñanza y aprendizaje, se realiza a continuación un análisis teórico de los mismos.

1.2. Reflexión teórica de los términos aprendizaje y enseñanza.

El aprendizaje es considerado la condición más importante para la vida y a la vez uno de los fenómenos más complejos del desarrollo humano, entendiéndose que es imposible el uno sin el otro.

Ha sido definido como proceso de apropiación de la cultura por el sujeto, comprendido como proceso de producción y reproducción del conocimiento bajo condiciones de orientación e interacción social. (Rico, P. 2003: 2); además como proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer,

hacer, convivir y ser construidos en la experiencia socio histórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad (Castellano, D. 2002: 24).

Sin lugar a dudas, existen puntos en común en estas definiciones, partiendo de que es considerado un proceso de cambio, es decir está conformado por fases, con carácter activo, personalizado y fenomenológico. En él ocurre la apropiación de un determinado contenido, que transforma y modifica la conducta del individuo, desde la interacción social hacia la construcción individual. Desde su perspectiva han aparecido diferentes teorías: Conductista, Cognitivista, Constructivistas, Humanistas y el Enfoque Histórico Cultural.

Además se han determinado áreas para su estudio y mejor comprensión, en ellas a través de interrogantes se abordan su naturaleza y componentes: **Contenidos**, ¿qué se aprende?, **Procesos** o mecanismos del aprendizaje, ¿cómo se aprenden esos contenidos? y las **Condiciones** del aprendizaje ¿en qué condiciones se aprende? (Castellano, D. 2002: 26), tal como se representa en la figura 1.2.

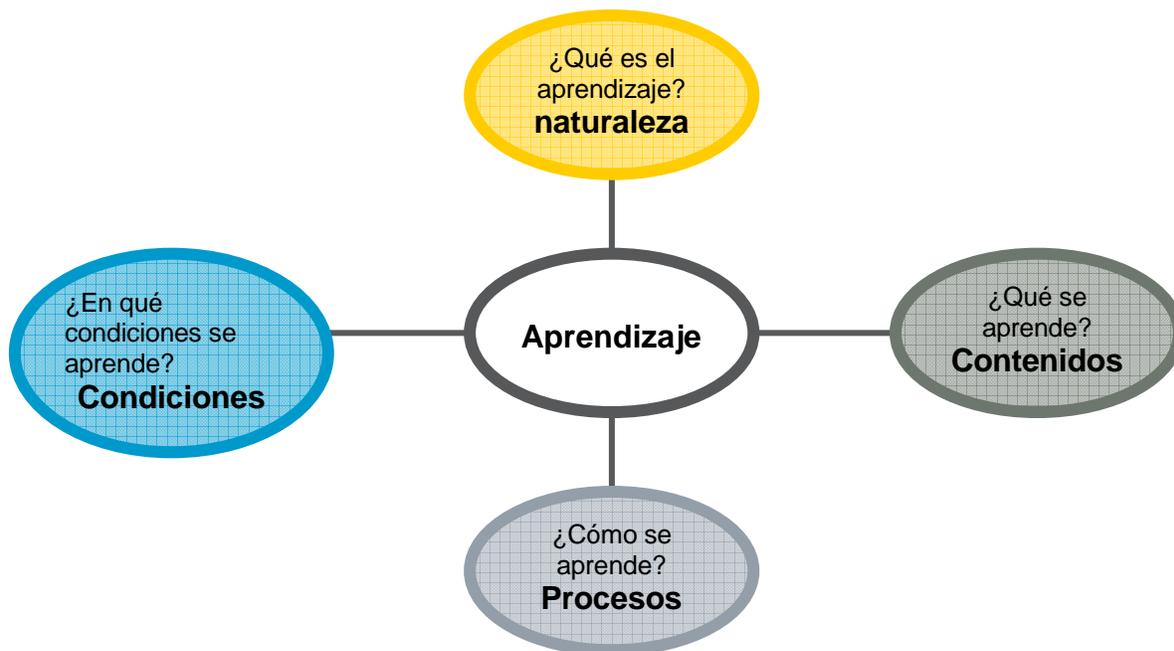


Figura 1.2 Representación de las áreas de estudio del aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

El aprendizaje no constituye jamás una copia pasiva de la realidad, es un proceso de aporte individual, donde cada quien, dado el carácter activo del reflejo psíquico, el paso de lo exterior a lo interno, transforma el objeto dado y lo interioriza de forma ideal y subjetiva, haciendo suya la cultura, con un dominio progresivo de los objetos y sus usos, así como de los modos de actuar, de pensar y de las formas de aprender. Está condicionado por aspectos referidos fundamentalmente al contexto histórico cultural ya que lo determinan factores como los contenidos de que deben apropiarse, la intencionalidad y la organización que se tiene para ello y las situaciones en las que se aprenden. Aunque no deben perderse de vista la propia evolución de los sujetos, así como sus recursos personalógicos.

Constituye el basamento indispensable para que se produzcan procesos de desarrollo y paralelamente, los niveles de desarrollo alcanzados abran caminos seguros a los nuevos aprendizajes.

Es un proceso continuo que sólo se detiene con la muerte del individuo y comprende toda la vida por lo que se aprende de diversas fuentes y formas ya sea a través de las instituciones escolares (dirigida) o en el intercambio con la sociedad (incidental), lo que lo convierte en una condición fundamental para la supervivencia.

Al indagar sobre qué se aprende se encuentra que pueden ser múltiples y variados los contenidos del aprendizaje. Se aprenden hechos, concepciones, actitudes, normas, conductas, procederes. Determinados por la relación y la apropiación de la cultura, por parte del individuo. Como proceso activo, en el que convergen lo individual y lo histórico-social. En este sentido no sólo alcanzan conocimientos puros, es decir el incremento de aspectos de la esfera cognitiva, sino que unido a ellos, implica a la esfera afectivo- volitiva. Esto significa que los contenidos al abarcar todas las dimensiones de la personalidad, constituyen componentes trascendentales para la orientación del individuo y su proyecto de vida.

Según la Ley General del Desarrollo de Vigotsky, aprender supone el tránsito de lo externo o interpsicológico a lo interno o intrapsicológico, por lo que las relaciones sociales y el carácter individual del aprendizaje cobran una especial significación, ya

que condicionan su calidad y efectividad. Continuando esta idea es preciso puntualizar el papel de la actividad. A través de ella los sujetos interactúan con los objetos del medio y con los demás sujetos, transformando su subjetividad, es decir asumen psicológicamente un reflejo de esa realidad que les rodea.

Lo expresado anteriormente supone el carácter consciente del propio sujeto que aprende y sobre todo que es él el centro y principal instrumento para aprender. Todas las personas no aprenden de la misma forma, ni al mismo ritmo, utilizando sus propios métodos o estrategias para ello, consolidando sus propios estilos de aprendizaje. Estos estilos están en correspondencia con los canales por los que aprenden mejor: visuales, auditivos o kinestésicos. Esta tendencia a desarrollar determinadas habilidades, estrategias y estilos para aprender se debe a que el aprendizaje humano siempre es autorregulado.

Existen otros elementos que también inciden en el aprendizaje garantizando la efectividad de este, los motivos y necesidades de los individuos y la significación que tenga el aprendizaje. A partir del logro de aprendizajes significativos se potencian relaciones de valor entre los contenidos y lo afectivo motivacional de los estudiantes, obteniéndose aprendizajes más perdurables y susceptibles de ser utilizados en otras situaciones.

Las condiciones del aprendizaje reflejan la influencia de la comunicación dentro del proceso de aprendizaje desde la mediación del profesor y/o del grupo escolar y la colaboración para la búsqueda de los nuevos contenidos. De ahí la importancia de contar con habilidades comunicativas y de desarrollar adecuadas estrategias de comunicación.

Se requiere, por tanto, de un diseño consciente y responsable: enseñar. Es mediante la enseñanza, que se va a propiciar la formación de personalidades integrales y autodeterminadas, capaces de autotransformarse y de transformar la realidad.

Esto ha constituido tema permanente de estudio tanto para pedagogos como psicólogos, los que coinciden en señalar a la enseñanza como un proceso planificado y con sólido basamento científico, en el que se prepara de manera consciente el contexto para ejecutar determinadas actividades de aprendizaje,

siempre a favor de lograr el crecimiento individual y social de los estudiantes, es decir lograr aprendizajes desarrolladores y significativos, a través de la apropiación activa y creadora de la cultura, estimulando el crecimiento de la personalidad desde todas sus esferas.

Retomando lo planteado por la doctora Doris Castellanos, organizar de manera sistemática, planificada y científica las condiciones susceptibles para potenciar los diferentes tipos de aprendizaje que buscamos, es estimular determinados tipos de procesos en los educandos, para propiciar el crecimiento multilateral de sus recursos personales y su personalidad. (Castellanos, D. 2002: 8)

Al analizar estas definiciones se evidencia que todos los autores coinciden en señalar a la enseñanza como el proceso en el que se prepara de manera consciente el contexto para ejecutar determinadas actividades de aprendizaje, siempre a favor de lograr el crecimiento individual y social de los estudiantes.

Tradicionalmente se han puesto de manifiesto en el quehacer pedagógico diversas limitaciones en las concepciones del aprendizaje: se ha planteado que se encuentra restringido al espacio de la institución escolar (aprendizaje formal) y sólo a ciertas etapas de la existencia de los sujetos (las que preparan para la vida profesional, adulta.). Maximiza lo cognitivo, lo intelectual, lo informativo, los saberes, sobre lo afectivo – emocional, lo vivencial, lo ético y sobre el saber hacer. Se realiza individualmente, aunque paradójicamente no se tenga en cuenta o se subvalore al individuo. Constituye una vía de socialización, más que de individualización, de personalización, de construcción y descubrimiento de la subjetividad. Se expresa como adquisición de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes para adaptarse al medio, más que para aprender a transformar a desarrollarse. (Castellano, D. 2002: 30)

Seguros de la importancia de la educación en la formación activa de individuos capaces de autotransformarse y cambiar así el medio en aras del desarrollo social, para el presente siglo se han propuesto cuatro pilares básicos, retos para la educación: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser. (Delors, J. 1996: 7)

- Aprender a conocer: significa crear y poner en práctica estrategias cognitivas y metacognitivas, con el fin de resolver tareas complejas de forma exitosa, aprovechando los conocimientos que se poseen y la experiencia que emerge de la actividad diaria.
- Aprender a hacer: implica desarrollar competencias que estimulen la creatividad, habilidades y hábitos que de conjunto con la experiencia social permitan al individuo, en detrimento del contexto cultural y social en que se encuentre, dar soluciones efectivas y novedosas.
- Aprender a vivir juntos: destaca desarrollar hábitos y habilidades que garanticen formas de interacción social favorables, donde primen la tolerancia y el respeto mutuo.
- Aprender a ser: supone, desde la matriz de interacción social y de experiencia de la actividad, la concreción práctica de cualidades positivas de la personalidad: responsabilidad, autonomía, etc.

Desde esta perspectiva cobra especial interés el propósito de enseñar a los alumnos a aprender a aprender, esto que pudiera parecer ante una lectura rápida, un juego de palabras, constituye hoy una realidad para la enseñanza superior en Cuba.

1.3 La enseñanza–aprendizaje como proceso. Implicación en las asignaturas Cognición y comportamiento I y II de la carrera de Psicología en el contexto de la universalización.

Con la universalización de la educación superior, se rompieron esquemas tradicionales en la forma de concebirla, en ella el proceso de enseñanza-aprendizaje se circunscribe en un modelo pedagógico con características peculiares que lo matizan.

La primera es precisamente su flexibilidad, que permite adaptarse a las condiciones de cada territorio y sobre todo al ritmo particular de los estudiantes. La segunda característica manifiesta su carácter estructurado, concebido para favorecer la organización y el desarrollo del aprendizaje. Teniendo en cuenta las

asignaturas por año y periodo, así como el no violar las precedencias en los contenidos. Una tercera es que está centrado en el estudiante, siendo este el responsable de su propia formación, por lo que se ve obligado a asumir de forma activa la gestión de su aprendizaje. Lo que convierte en una tarea de primer orden el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje y autoeducación. Una cuarta referida a las actividades presenciales con que cuenta, estas son diferentes a las desarrolladas en los cursos regulares diurnos, al estar el profesor una menor cantidad de horas frente al estudiante cobra una importancia extraordinaria la gestión didáctica del profesor, es decir la concepción de los objetivos, la exposición sintética de los contenidos, la comprobación del progreso de los estudiantes y su orientación para el trabajo independiente.

Las transformaciones realizadas demandan la unidad entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, (objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación), elementos mediadores entre el estudiantado, el profesor y el grupo escolar.

Esta tarea cobra urgencias específicas en estos momentos debido a la diversidad de estudiantes en cuanto a las vías de ingreso, edades y motivaciones por el estudio. Su naturaleza está fundamentada desde la didáctica, precisando para su conducción de principios: (Labarrere, G. 1978: 56)

- Principio del carácter educativo de la enseñanza.
- Principio del carácter científico de la enseñanza.
- Principio de la asequibilidad.
- Principio de la sistematización.
- Principio de la relación de la teoría con la práctica.
- Principio del carácter consciente y activo de los alumnos bajo la guía del profesor.
- Principio de la solidez en la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos.
- Principio de la atención a las diferencias individuales dentro del carácter colectivo del Proceso Docente Educativo.

- Principio del carácter audiovisual de la enseñanza: unión de lo concreto y lo abstracto.

Es fundamental la relación entre los componentes didácticos: el objetivo como rector de la actividad y el resto de los elementos, como agentes de cambio educativo, pensados de manera participativa, creativa, que respondan a la integración de lo instructivo –educativo y de lo afectivo- cognitivo.

En los objetivos la pregunta latente es *para qué se aprende y enseña*. Resumen las metas, lo que se desea alcanzar, lo ideal y determinan la relación que se establece entre los demás componentes, al ser intermediarios entre la sociedad y la escuela ocupan un lugar rector por lo que determinan al resto de los componentes.

Los contenidos responden a *qué es lo que se enseña y qué lo que se aprende*. Va dirigido hacia conocimientos de diversos temas, habilidades específicas, procedimientos y estrategias y normas de comportamiento. Estos contenidos quedan rectorados por el objetivo y definidos metodológicamente en los programas de las asignaturas.

Mientras que los métodos implican el sistema de actividades que se ejecuta para alcanzar los objetivos propuestos. Las interrogantes principales son *cómo se enseña y cómo se aprende y si se cuenta con estrategias de aprendizaje*.

Como parte del aprendizaje el alumno aprende (Rico, P. 2004: 18)

- Conocimientos.
- Habilidades específicas de las diferentes asignaturas.
- Procedimientos y estrategias de carácter intelectual general, comunes a diferentes asignaturas, como: la observación, comparación, clasificación, descripción.
- Procedimientos para una asimilación más conscientes de los conocimientos: habilidades para planificar, controlar, evaluar la actividad del aprendizaje.
- Normas de comportamiento.

Existe una estrecha relación entre el procedimiento y el método, el primero representa una parte del segundo. Si se tratara de esquematizar esta relación, el procedimiento quedaría como parte interna del método. El procedimiento es un

detalle del método. (Labarrere, G. 1978: 106) fuera de este pierde su intención en la asimilación de información y formación de habilidades.

Otra idea a tener en cuenta es la de la Dr.C. Margarita Silvestre quien define que los procedimientos facilitan la aplicación de los métodos y concretan las acciones y operaciones a realizar por los alumnos, en correspondencia con las exigencias de los objetivos y las características de los contenidos, planteando además que pueden estar asociados a las tareas docentes. (Silvestre, M. 2002: 88)

Por otra parte, el medio de enseñanza es el componente operacional del proceso que manifiesta el modo de expresarse el método a través de distintos tipos de objetos materiales; la palabra de los sujetos, el pizarrón, los medios audiovisuales, el equipamiento de laboratorios, etc. En este sentido la maestría del docente se pone a prueba, como se ha dicho son múltiples los medios a utilizar para incitar el aprendizaje, todos en relación con el resto de los componentes.

La forma es la estructura externa del proceso, que adquiere como resultado de su organización para alcanzar el objetivo. Está dirigida al dónde y cuándo se desarrolla. Comprende los recursos humanos y materiales que se poseen.

En la universalización de los estudios superiores se concibe como formas esenciales para el desarrollo del aprendizaje, las tutorías, en ellas cada estudiante tiene asignado un tutor que lo ayuda y guía para alcanzar su proyecto de vida en la carrera universitaria, las clases, que se presentan indistintamente como conferencias, seminarios, clases teórico prácticas, encuentros, constituyendo estas últimas las más utilizadas, las consultas, con el propósito de aclarar las dudas presentadas durante el autoestudio de los alumnos y por último las prácticas laborales, coordinadas para validar en la práctica los fundamentos teóricos, procurando desempeños profesionales más integrales.

Por su parte evaluación se refiere al resultado. Está dirigida hacia el estado final alcanzado, a si se satisfizo o no el objetivo programado.

Constituye un punto de partida importante para el desarrollo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje pues determina cuánto se ha asimilado, situación actual y en consecuencia trazar las metas a alcanzar. Se realiza teniendo como precepto que la forma de evaluar determina la manera de aprender y de enseñar.

Como puede apreciarse el objetivo de la actividad determina el contenido a tratar, además fija cuáles son los métodos a utilizar, incluyendo procedimientos y estrategias para el aprendizaje, estos métodos vendrán a ser más efectivos y a su vez estarán sujetos a los medios seleccionados al efecto. Todo ello dentro del escenario, que en el contexto de la universalización resulta ser el encuentro. La eficacia y cumplimiento de los objetivos trazados se ejecutan a través de la evaluación durante la actividad.

Es importante declarar que la selección de los componentes es esencial para la calidad del aprendizaje, ya que según los que se concilien dependerán los resultados obtenidos, si son de repetición, de significación afectiva con los conocimientos, o reproductiva, entonces se tendrán aprendizajes repetitivos, significativos o reproductivos.

Una vez evidenciada la relación existente entre las categorías del proceso docente educativo, se presentan de manera resumida, en relación con sus participantes profesores y estudiantes.

TABLA Nro 2: Categorías didácticas en relación con el profesor y los estudiantes.

PROCESO DE DOCENTE EDUCATIVO

| Categorías | Profesor | Alumno |
|-------------------|---|--|
| Didácticas | | |
| Objetivos | Para qué se enseña | Para qué se aprende |
| Contenidos | Qué es lo que se enseña | Qué es lo que se aprende |
| Métodos | Cómo enseño. Cuáles son las estrategias de aprendizaje a aplicar para enseñar. | Cómo se aprende. Cuáles estrategias de aprendizaje se pueden utilizar |
| Medios | Con qué se enseña. Están los recursos para | Con qué se aprende. Se tienen los recursos para |

| | | |
|------------|---|---|
| | enseñar. | aprender. |
| Forma | En qué condiciones se enseña. | En qué condiciones se aprende. |
| Evaluación | En qué medida se lograron los objetivos | En qué medida se lograron los objetivos |

En el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas, se aprovecha el espacio socializador del aula para en función de los objetivos y su correspondencia con las categorías didácticas, establecer las condiciones favorables para el desarrollo de habilidades para aprender a aprender.

Dentro del Plan de Estudio de la carrera se encuentran las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II. Están concebidas para el tercer año de la carrera, en el primer y segundo semestres respectivamente.

Las indicaciones metodológicas y de organización parten de la modalidad de estudio, que en este caso es Continuidad de Estudios y del modelo pedagógico al que se circunscribe la carrera, las características que este posee, ya explicadas al inicio del epígrafe, matizan el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La orientación se efectúa utilizando fundamentalmente tres materiales didácticos que se entregan a cada estudiante:

- Un texto básico por asignatura, abarcador de todos los contenidos del programa.
- Una guía de estudio por asignatura, con las orientaciones para el estudio de los temas, la bibliografía, y autoevaluaciones para comprobar el grado de dominio alcanzado.
- Una guía de la carrera que explica el modelo pedagógico, el plan de estudio y su ordenamiento por asignatura, la bibliografía y los aspectos organizativos y reglamentarios principales.

Las asignaturas están fundamentadas en el contexto de la Ciencia Psicológica, dentro de esta se distingue un movimiento representado por diferentes corrientes, con perfiles y características muy propias, en el cual se reconoce a la cognición con una posición rectora en la determinación de las acciones del hombre, y cuyo objetivo fundamental consiste en comprender los mecanismos de la mente

humana que dan cuenta del conocimiento. Incluye también los problemas centrales abordados en el estudio de la inteligencia humana a lo largo de la historia, así como el carácter contradictorio de las respuestas ofrecidas y aportes fundamentales del área.

Declaran en cada tema objetivos educativos e instructivos subordinados a los de la disciplina, año y Plan de Estudio.

Para el adecuado tratamiento de los objetivos trazados es imprescindible el dominio del profesor de sobre los fundamentos didácticos.

Los métodos de enseñanza que usualmente se utilizan, son:

Por la fuente de adquisición de los conocimientos:

1. Métodos orales: son muy frecuentes, el profesor narra una situación determinada, motiva al nuevo contenido, cuando conversa con los estudiantes o cuando les explica conceptos.
2. Trabajo con el libro de texto: se emplea al remitirlos a la búsqueda de algún concepto o tema, en el libro de texto.
3. Intuitivos: cuando el profesor por medio del pizarrón explica determinado contenido.

Por la relación de la actividad con el profesor:

1. El más comúnmente empleado es Elaboración Conjunta pues a través de los métodos orales el profesor va guiando a los estudiantes hacia el logro de los objetivos de la clase. Impulsa a la participación activa de los alumnos.

Por el carácter de la actividad cognoscitiva:

1. El método Explicativo- Ilustrativo se emplea para transmitir a los estudiantes todos los argumentos y soluciones, el profesor explica, demuestra a partir de los medios de enseñanza y los alumnos se apropian de lo planteado, lo recuerdan y lo reproducen.
2. El método Exposición Problémica: está muy relacionado con el anterior debido al papel que desempeña la palabra del profesor, sin embargo se diferencia en que este descubre ante los alumnos la forma de razonamiento, poniéndolos en contacto con los métodos de la Ciencia.

Los medios de enseñanza a utilizar son la televisión, el video, la pizarra y la palabra del profesor.

La forma utilizada es el encuentro, planificados con cuatro frecuencias en el semestre. Los grupos implicados provienen de varias vías de ingreso, siendo todos los estudiantes trabajadores.

El sistema de evaluación se materializa en evaluaciones frecuentes, orales y escritas, un trabajo de control intrasemestral y un examen final escrito.

El sistema de actividades planificado en las asignaturas permite al estudiante formarse un juicio acerca de los procesos básicos de la cognición así como de los principios, métodos y técnicas utilizados en el estudio de los mismos, evaluando sobre una base científica los aportes de la Psicología Cognitiva a la práctica, las insuficiencias que presenta esta área de estudio, los problemas y aportes encontrados en el estudio de la Inteligencia Humana.

En el transcurso de los encuentros, se hará evidente la relación de esta nueva asignatura con los contenidos ya estudiados en los cursos pasados: Introducción a la Psicología, Análisis Dinámico del Comportamiento, Bases Biológicas del Comportamiento.

El nuevo contenido a estudiar les sirve a los alumnos como base para nuevas asignaturas de los años siguientes y para lograr una mejor comprensión de los procesos cognitivos que tienen lugar en la mente humana.

1.4 Las habilidades para aprender a aprender en el contexto de la universalización.

Ha sido una idea reiterada en la investigación, la importancia de que los estudiantes en el contexto de la universalización, sean capaces de autogestionarse su aprendizaje, planteando a su vez la necesidad de que cuenten con una adecuada formación de habilidades que los lleven a enfrentar este desafío.

En el proceso de educación de la personalidad las habilidades han sido consideradas los cimientos para aprender a aprender. Su formación y desarrollo

están asociados al proceso de interpretación científica del mundo, en ellas lo cognitivo y lo afectivo coexisten de forma armónica, cuando uno de ellos prevalece el otro subyace.

Numerosas son las investigaciones sobre su formación, así como las estrategias más eficientes a utilizar, reflexionado sobre cuándo considerar que están formadas en el nivel que se desea. Además han destacado su relación con los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje. De esta manera se han determinado cuestiones trascendentales en este proceso:

1. Su asimilación está condicionada por procesos cognoscitivos.
2. Exige de la atención voluntaria y consciente.
3. Exige de los alumnos comprender el significado y el valor de estas habilidades para el propio proceso de aprendizaje.
4. Responde a la unidad de lo instructivo y lo educativo.
5. Están asociadas al proceso de formación de una interpretación científica del mundo.

En diversos estudios las habilidades han sido conceptualizadas de muy disímiles formas: “El dominio de un sistema de actividades psíquicas y prácticas, necesarias para la regulación consciente de la actividad, de los conocimientos y de los hábitos.” (Petrovsky, A, 1978:188); “Sistema complejo de operaciones necesarias para la regulación de la actividad.” (López, M. 1998: 1) “Constituyen el dominio de operaciones (psíquicas y prácticas) que permiten una regulación racional de la actividad (...) la sistematización de las acciones subordinadas a su fin consciente.” (González, V. 2001: 117) “Se refieren a la utilización de los conocimientos y de los hábitos que se poseen en la elección y realización de los procedimientos de la actividad, en correspondencia con el fin que se propone.”(Fiallo, J. 1996: 11) “Se corresponde con la posibilidad (preparación) del sujeto para realizar una u otra acción en correspondencia con aquellos objetivos y condiciones en los cuales tiene que actuar” (Zilberstein, J. 2002: 75)

Al interpretar las definiciones anteriores puede apreciarse que en el proceso de formación de las habilidades, la actividad y la comunicación, como dinámicas del desarrollo humano, constituyen las vías que tiene el individuo para expresar lo

más íntimo de sí y para construir creativamente la obra, que dará lugar a su perfeccionamiento y en consecuencia a sí mismo.

Es en la actividad donde encuentra la formación y desarrollo de habilidades su fundamento, este particular es comprensible si se tiene en cuenta que es en la práctica y respondiendo a sus necesidades, que se relaciona con la realidad adoptando determinadas actitudes hacia la misma. (Programa del curso: Modelo pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades. 2000: 19)

Toda actividad, ya sea externa o interna, debe ser entendida desde un conjunto de acciones cada una de las cuales tiene un objetivo o fin parcial. Estas acciones constituyen la ejecución de la actuación, con un carácter consciente, están determinadas por el objetivo parcial y por el conjunto de operaciones requerido para accionar. Mientras que la operación por sí misma no posee un fin consciente, para las acciones es preciso que su objetivo o fin no pueda descomponerse en fines parciales; de ser así se convierte en actividad por sí misma. De manera gráfica la estructura de la actividad puede resumirse como se muestra a continuación:

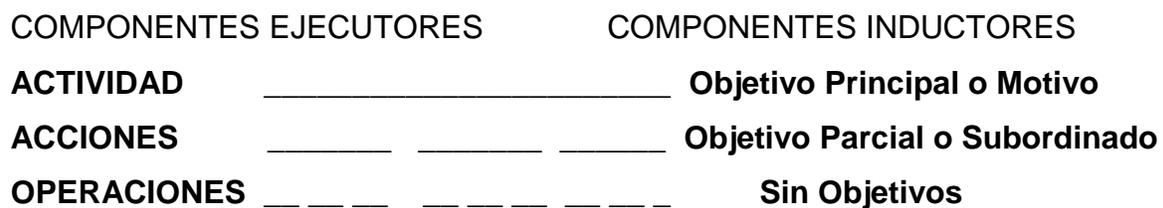


Figura 1.3 Estructura de la actividad

Fuente: Programa del curso: Modelo pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades

Las acciones y operaciones constituyen los componentes ejecutores de la actividad, mientras que los componentes inductores son el motivo y los objetivos parciales o subordinados.

Tradicionalmente los psicólogos y pedagogos han encontrado en la estructura de las habilidades la respuesta para la estructura de la actividad, manifestando que

están integradas por componentes inductores (motivos, objetivos) y componentes ejecutores (acciones y operaciones). Además, la base gnoseológica (conocimientos), por tanto la estructura de las habilidades puede resumirse de la forma siguiente:

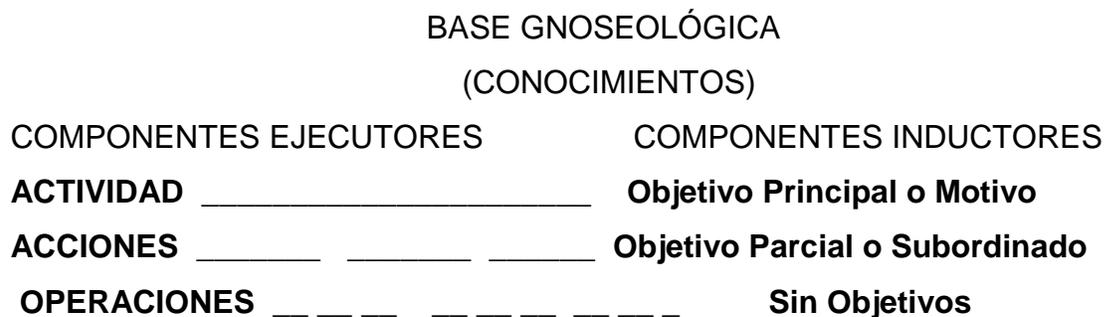


Figura 1.4 Estructura de la habilidad

Fuente: Programa del curso: Modelo pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades.

La base gnoseológica está formada por la experiencia anterior, las vivencias, principios, etc.

Los componentes ejecutores de la habilidad (acciones y operaciones) están organizados en forma de sistemas y subsistemas de mayor o menor complejidad, lo que es lo mismo que decir que en un momento dado lo que se refiere a una habilidad, con una estructura simple como la de una acción (o sistemas de operaciones) puede transitar por diversos niveles hasta una más compleja con una estructura semejante a la de la actividad pues ella en sí puede incluir a otras habilidades más elementales. Esto manifiesta tanto el carácter mutable como sistemático de las habilidades, en función del contexto en el que se analizan (o evalúan). (Márquez, A.1993: 3)

En los componentes inductores (motivo, objetivo) se insertan matices de formaciones afectivo-volitivas como se señala anteriormente. Por eso en la ejecución de la habilidad no sólo se manifiesta la asimilación de conocimientos, lo cual es esencial, sino también diversos rasgos psicológicos intelectuales, tales como la flexibilidad, profundidad, originalidad y otros afectivos-volitivos, la disposición, decisión. (Márquez, A.1993: 3)

Han sido clasificadas en generales y específicas, las primeras conducen a la formación del pensamiento teórico, es decir, que llegar a generalizaciones teóricas, partiendo de la aplicación y manipulación de conceptos, leyes, principios generales, con la esencia del conocimiento, permitiendo, sobre todo implicarse en nuevas situaciones.

Dentro de esta clasificación están las habilidades docentes. Estas guardan una estrecha relación con el trabajo de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Silvestre, M. 2002: 77), incluyen:

- Percepción y comprensión de materiales.
- Toma de notas de clase.
- Elaborar fichas de clase y contenido.
- Resumir información.
- Expresar de forma oral las ideas y puntos de vista.
- Preparar informes y ponencias.
- Elaborar tablas y gráficos.
- Planificar, realizar y proponer experimentos.
- Controlar su propia actividad.
- Valorar resultados.

El Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior ha editado un material con la intención de ofrecer ideas, técnicas y ejercicios para preparar al estudiante para enfrentar con calidad su formación. Este como otros que han surgido con la misma intención, abordan la existencia de habilidades básicas para el aprendizaje en la educación superior. Las habilidades para aprender a aprender comprenden el organizar y planificar el tiempo de estudio, determinar lo esencial en un contenido, leer con rapidez y profundidad, comunicarse con eficiencia y evaluar el desempeño.

Puede apreciarse que existe concordancia entre las habilidades generales de carácter docente con las habilidades para aprender a aprender abordadas por estudiosos del tema, lo que lleva en dirección a que las habilidades para aprender a aprender están dentro de las habilidades generales de carácter docente.

No puede pensarse que sólo con saber basta para la eficacia de una habilidad, es inestimable considerar el estilo personal. Definir el sentido o valor personal que tiene para el estudiante el aprender es imprescindible, “la emoción, el sentimiento son intrínsecos al proceso de habilitación”. (Fariñas, G. 2005: 155).

Para la formación de habilidades se deben tener en cuenta una serie de etapas: (Programa del curso: Modelo pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades. 2000: 34)

1. PLANIFICACIÓN:

- a) Determinar las habilidades que se requieren formar.
- b) Determinar las acciones necesarias para la formación de cada habilidad.
- c) Explorar las condiciones de desarrollo actual en los alumnos.
- d) Realizar diagnóstico del nivel real que poseen los alumnos en la ejecución.
- e) Ordenar las habilidades de manera que se garantice el tránsito de los niveles más simple a los más complejos.

2. ORGANIZACIÓN:

- a) Determinar los momentos del programa y los conocimientos que permitirán la realización de las acciones y operaciones.
- b) Establecer cómo van a ser cumplidos los requisitos para la formación de las habilidades (complejidad, periodicidad, frecuencia, flexibilidad de la ejecución, retroalimentación del resultado, evitar el cansancio, la monotonía y la fatiga, fomentar la motivación y la autoconciencia)
- c) Selección de videos didácticos, teleclases, videoclases y otros medios que propicien la formación de las habilidades.
- d) Elaborar guía de observación del material sobre la base de las invariantes funcionales que requiere la habilidad a formar o desarrollar.
- e) Evitar la sobrecarga de contenido en las clases y el tiempo sin la participación ejecutora de los alumnos.

- f) Organizar el trabajo del colectivo de profesores para lograr la coordinación de las influencias y lograr una estrategia común para la formación de las habilidades.

3. EJECUCIÓN:

- a) Informar el objetivo que se persigue con la actividad, los medios y métodos y los criterios de evaluación que van a utilizar para trabajar.

- b) Fase de preparación:

- Establecer los incentivos de la acción: Es el momento de la motivación hacia la actividad.
- Realizar la orientación: el alumno debe conocer el por qué debe aprender determinado contenido, qué es lo que debe estudiar para la realización de las acciones y cómo puede controlar por sí mismo la eficiencia de las ejecuciones.

- c) Fase de realización:

- Ejecución.

Después de logradas estas etapas se produce la aplicación, con el objetivo de consolidar la acción. En la práctica estas etapas transcurren íntimamente relacionadas.

- Control de la acción: es necesario que se produzca durante la actividad una retroalimentación constante de las acciones que se llevan a cabo. Así, el control se produce a lo largo de toda la ejecución, desde la fase orientación hasta el logro de su sistematización.

- 4. EVALUACIÓN: este momento debe estar presente durante todo el proceso de formación de las habilidades. Para ello existe un grupo de elementos que deben estar presentes en las ejecuciones que realicen los estudiantes. Estos elementos permitirán valorar si se produjo una adecuada formación de las habilidades.

Es importante cumplir en todo este proceso con una serie de requisitos propuestos para lograr la formación de las habilidades de los estudiantes, entre ellos complejidad de la ejecución, periodicidad de la ejecución, frecuencia de la ejecución, flexibilidad de la ejecución, retroalimentación del resultado, evitar el cansancio, la monotonía y la fatiga, así como fomentar el papel de la motivación y la conciencia: estos factores facilitan las ejecuciones y resultan elementos imprescindibles para la formación de las habilidades.

Trabajar en el desarrollo de habilidades para aprender a aprender prepara a los estudiantes para aprendizajes independientes, de manera que puedan enfrentar por sí solos la tarea de orientarse en el objeto de estudio, seleccionar la información que necesitan y elaborar sus propias concepciones y puntos de vista, dirigidos a superar las metas ya logradas.

Conclusiones parciales:

Tras un largo período de evolución la nueva universidad cubana se ha transformado, asumiendo a través de sus procesos sustantivos: formación, investigación y extensión universitaria, el desafío de formar profesionales que respondan a las necesidades reales del momento histórico en que se desarrolla.

El estudiante, como ente social activo, en condiciones de autotransformarse y a la vez modificar el medio con su desempeño, es para el nuevo modelo pedagógico vigente en la universalización, el principal protagonista de todo el proceso.

El aprender a aprender constituye un elemento imprescindible en la formación de los profesionales que necesita la sociedad, en el marco de la universalización de la Educación Superior, lleva la mirada en dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente a su forma fundamental: la clase encuentro.

El aprendizaje es considerado uno de los fenómenos más complejos del desarrollo humano y a la vez la condición más importante para la vida, en él ocurre la apropiación de un determinado contenido, que transforma y modifica la conducta del individuo, desde la interacción social hacia la construcción individual. Se han determinado áreas de estudio que facilitan su comprensión.

La enseñanza es el proceso en el que se prepara de manera consciente el contexto para ejecutar determinadas actividades de aprendizaje, siempre a favor de lograr el crecimiento individual y social de los estudiantes

La carrera de Psicología, en el marco de la nueva universidad cubana, comprende un conjunto de objetivos educativos que expresan la voluntad de contribuir significativamente a la formación de los estudiantes como profesionales científicos y ciudadanos revolucionarios, dentro del Plan de Estudio de la carrera se encuentran las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II.

El dominio del profesor sobre los fundamentos didácticos en el contexto de la universalización se hace imprescindible en el perfeccionamiento y adecuado tratamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las habilidades para aprender a aprender están formadas sobre la base de los mecanismos de intercambio vivencial más importantes que tiene el individuo: la comunicación y la actividad. Comprenden el organizar y planificar el tiempo de estudio, determinar lo esencial en un contenido, leer con rapidez y profundidad, comunicarse con eficiencia y evaluar el desempeño.

Han sido propuestas, para su formación y desarrollo, etapas y requisitos a cumplir durante todo el proceso.

Capítulo 2. Situación actual del desarrollo de habilidades para aprender a aprender en los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología de la SUM Julio Antonio Mella de Trinidad.

El presente capítulo ofrece el diseño metodológico de la investigación. Además expone la situación actual en cuanto a la formación de las habilidades para aprender a aprender en los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología de la SUM “Julio Antonio Mella” de Trinidad, a partir de la aplicación de varios instrumentos en el diagnóstico realizado.

2.1 Diseño metodológico de la investigación.

En la investigación se parte de un diseño experimental, específicamente un preexperimento, donde se manipula la variable independiente Procedimiento de Trabajo Docente en dos grados: presencia – ausencia, para ver el efecto en la variable dependiente, habilidades para aprender a aprender. Desarrollando un diseño de prueba y post prueba en un solo grupo cada año: $G \quad O_1 \quad X \quad O_2$.

2.1.1 Población y muestra.

Las **unidades de análisis** la constituyen los estudiantes de la carrera de Psicología de la Sede Universitaria “Julio Antonio Mella” de Trinidad.

Enmarcando la **población** en aquellos matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología, en el curso 2009-2010, la cual suma un total de 24. La **muestra** se hace coincidir con dicha población al ser un número reducido para el estudio y ser representativa para la investigación, además el grupo está conformado desde un inicio. Está caracterizada por:

1. Todos los estudiantes son matrícula de la Sede Universitaria Julio Antonio Mella de Trinidad en la modalidad Continuidad de Estudios.

2. Todos los estudiantes son matrícula de la carrera de Psicología, en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II.
3. Presentan dificultades en la gestión de su aprendizaje.
4. Proviene de diferentes vías de ingreso.

La Tabla No. 7 refleja las diversas fuentes de ingreso que confluyen en el grupo muestra:

| Fuentes de Ingreso | Curso 2009-2010 |
|---------------------------|------------------------|
| TS | 8 |
| CSIJ | 7 |
| IARTE | 3 |
| MINFAR | 1 |
| MININT | 2 |
| CORG | - |
| OTROS | 3 |
| Total | 24 |

2.1.2 Métodos científicos utilizados

Para la realización de la investigación fueron aplicados diferentes métodos científicos propios de la investigación pedagógica como son:

Nivel Teórico

Histórico-lógico: facilitó el estudio de la bibliografía sobre el tema del desarrollo de habilidades para aprender a aprender y de procedimientos didácticos, partiendo de la trayectoria real de ambos fenómenos en el transcurso de la historia. Permitted conocer los antecedentes, evolución y perspectivas desde la que han sido tratados, según la visión de diferentes autores.

Análisis-síntesis: se utilizó durante toda la investigación, al estudiar los fundamentos teóricos referidos a las habilidades para aprender a aprender, el basamento del Procedimiento de Trabajo Docente y su relación en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, así como el procesamiento de la información obtenida para arribar a conclusiones.

Hipotético–deductivo: Tiene un gran valor heurístico, ya que posibilitó el descubrimiento y verificación de nuevas hipótesis y el establecimiento de predicciones a partir del sistema de conocimientos sobre el desarrollo de habilidades para aprender a aprender.

Modelación: Este método permitió perfeccionar el proceso investigativo en la medida que se fortalecían los núcleos teórico-metodológicos respecto al tema de la formación de habilidades para aprender a aprender. Las imágenes creadas en un inicio sobre la posible solución a la problemática planteada se fueron perfeccionando en la medida que se fortalecían los conceptos y relaciones internas del fenómeno objeto de estudio, de esta forma se estableció una analogía entre la metodología real y la modelada durante el proceso de investigación, además, se utilizó para reproducir teóricamente el proceso de construcción del Procedimiento de Trabajo Docente con carácter desarrollador. Se hace una reproducción simplificada del proceso para cumplir con la función heurística que lleva al descubrimiento y estudio de nuevas cualidades del objeto de estudio propuesto.

Nivel Empírico

Como métodos generales:

Observación: con el objetivo de comprobar el dominio de habilidades para aprender a aprender durante el desarrollo de los encuentros y consultas, mediante guías elaboradas al efecto.

Experimento: se utilizó específicamente el preexperimento pedagógico con el propósito de validar el Procedimiento de Trabajo Docente y valorar su contribución al desarrollo de habilidades para aprender a aprender.

Como métodos y técnicas complementarias se utilizó:

Análisis de documentos: se utilizó para la determinación del desarrollo verbal de los estudiantes como habilidad comunicativa básica para aprender a aprender, mediante la revisión y consulta de sus documentos escolares.

Encuesta: se empleó para comprobar el dominio de habilidades para aprender a aprender que poseen los estudiantes.

Entrevista: para constatar el dominio de habilidades para aprender a aprender y la importancia de contar con un procedimiento de trabajo que contribuya a su desarrollo.

Triangulación de fuentes: fue empleada para llegar a conclusiones a partir de la determinación de las regularidades que existen en el contexto declarado para la investigación, y llegar de esta forma a consenso para la implementación de un Procedimiento de Trabajo Docente y valorar su contribución al desarrollo de habilidades para aprender a aprender, partiendo del análisis de los demás instrumentos aplicados.

Nivel Estadístico-Matemático:

Dentro de este se hizo uso del cálculo porcentual para computar los datos obtenidos en las etapas de ejecución del Procedimiento de Trabajo Docente (inicial, durante y final) y arribar a conclusiones sobre la problemática que involucra la investigación.

2.1.3 Descripción de las variables de trabajo

Las habilidades a trabajar fueron declaradas en la introducción del informe, a continuación se declaran los ítems para medir por indicador y dimensión, según la habilidad.

TABLA Nro 3: Ítems a medir en cada dimensión y sus indicadores de la habilidad PLANTEAR Y CONSEGUIR METAS.

| DIMENSIÓN | INDICADOR | ÍTEMS PARA MEDIR EL INDICADOR |
|-----------|---------------------------|---|
| I | Precisión de las acciones | 1. ¿Tiene el estudiante conocimiento de sus fortalezas y debilidades como |

a ejecutar

educando?

-Las tiene muy bien establecidas

-Las tiene medianamente

establecidas

-No las tiene establecidas.

2. ¿Valora la complejidad de la tarea a ejecutar?

-La tiene muy bien establecida

-La tiene medianamente establecida

-No la tiene establecida.

3. ¿Descompone en pasos la tarea a ejecutar?

-Si la descompone

-No la descompone

Autocontrol de la situación

1. ¿Establece con claridad la meta u objetivo que se persigue con la tarea?

-Si lo tiene establecido

-No lo tiene establecido

2. ¿Tiene definidos los objetivos a cumplir?

-Lo tiene muy bien establecido

-Lo tiene medianamente establecido

-No lo tiene establecido

3. ¿Tiene planificado el tiempo que va a necesitar para la ejecución de la tarea?

-Lo tiene muy bien establecido

-Lo tiene medianamente establecido

-No lo tiene establecido.

Flexibilidad ante nuevas situaciones

1. ¿Establece alternativas de solución a una misma tarea?

-Si las establece

| | | |
|----|-------------------------|--|
| | | -No las establece |
| | | 2. ¿Logra dar solución a la tarea aún cuando no poseen inicialmente los conocimientos suficientes? |
| | | -Si lo logra |
| | | -No lo logra |
| | | 3. ¿Ofrece resistencia ante la solución a nuevas tareas? |
| | | -Si la ofrece |
| | | -No la ofrece |
| II | Responsabilidad asumida | 1. ¿Es perseverante en la ejecución de la actividad? |
| | | -Si es perseverante |
| | | -No es perseverante |
| | | 2. ¿Considera que resulta valioso para él como estudiante planificar su aprendizaje? |
| | | -Si lo considera valioso |
| | | -No lo considera valioso |
| | | 3. ¿El error constituye un punto de partida para la realización de nuevas ejecuciones? |
| | | -Si constituye un punto de partida |
| | | -No constituye un punto de partida |
| | Motivación | 1. ¿Disfruta planificarse la ejecución de la actividad? |
| | | -Si lo disfruta |
| | | -No lo disfruta |
| | | 2. ¿Cumple gustosamente las acciones a ejecutar? |
| | | -Si lo cumple |

- No lo cumple
- 3. ¿Logra mantener la concentración?
- Si lo logra
- No lo logra

TABLA Nro 4: Ítems a medir en cada dimensión y sus indicadores de la habilidad BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN.

| DIMENSIÓN | INDICADOR | ÍTEMS PARA MEDIR EL INDICADOR |
|-----------|--------------------------------------|--|
| I | Precisión de las acciones a ejecutar | 1. ¿Tiene el estudiante conocimiento de qué necesita buscar? -Si lo conoce -No lo conoce 2. ¿Puede seleccionar lo más relevante e importante? -Si lo selecciona -No lo selecciona 3. ¿Realiza la lectura de comprensión? -Si la realiza -No la realiza |
| | Autocontrol de la situación | 1. ¿Busca varias fuentes para contrastarla para llegar a la solución de la tarea? -Si las busca -No las busca 2. ¿Verifica que lo |

| | | |
|-----------|--|---|
| | | <p>buscado se corresponde con lo que se necesita? -Si lo verifica -No lo verifica</p> <p>3. ¿Comienza nuevamente la ejecución al detectar que no ha llegado a los resultados esperados? -Si la comienza -No la comienza</p> |
| | <p>Flexibilidad ante nuevas situaciones</p> | <p>1. ¿Establece alternativas para buscar información? -Si las establece -No las establece</p> <p>2. ¿Busca información en bibliografía complementaria? -Si las busca -No las busca</p> <p>3. ¿Asume criterios con sustento científico? -Si los asume -No los asume</p> |
| <p>II</p> | <p>Responsabilidad asumida</p> | <p>1. ¿Es persistente en la búsqueda de información? -Si es persistente</p> |

Motivación

- No es persistente
- 2. ¿Se esfuerza para cumplir satisfactoriamente con la búsqueda?
 - Si se esfuerza
 - No se esfuerza
- 3. ¿Busca la ayuda de otros especialistas?
 - Si la busca
 - No la busca
- 1. ¿Mantiene una actitud abierta en la ejecución de la actividad?
 - Si lo disfruta
 - No lo disfruta
- 2. ¿Le satisface contrastar varios criterios?
 - Si lo cumple
 - No lo cumple
- 3. ¿Realiza la lectura y toma de notas con adecuada disposición?
 - Si la realiza
 - No la realiza

TABLA Nro 5: Ítems a medir en cada dimensión y sus indicadores de la habilidad EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN.

| DIMENSIÓN | INDICADOR | ÍTEMS PARA MEDIR EL INDICADOR |
|-----------|--------------------------------------|---|
| I | Precisión de las acciones a ejecutar | 1. ¿Utiliza un lenguaje claro y fluido en su exposición? -Si lo utiliza -No lo utiliza 2. ¿Resume en breves palabras las ideas centrales? -Si lo resume -No lo resume 3. ¿Se hace comprender sin grandes contratiempos por el interlocutor? - Si se hace comprender - No se hace comprender |
| | Autocontrol de la situación | 1. ¿Organiza previamente su exposición? - Si la organiza - No la organiza 2. ¿Cuestiona la calidad de su expresión escrita? -Si las cuestiona -No las cuestiona 3. ¿Evalúa la efectividad de su expresión oral? -Si las evalúa -No las evalúa |
| II | Responsabilidad asumida | 1. ¿Es perseverante en la ejecución de la actividad? -Si es perseverante -No es perseverante 2. ¿Considera que resulta valioso para él como estudiante lograr una expresión |

| | |
|------------|---|
| | y comunicación adecuadas? -Si lo considera valioso -No lo considera valioso |
| | 3. ¿Mantiene una actitud de corregir la lectura y la escritura? -Si la mantiene -No la mantiene |
| Motivación | 1. ¿Disfruta al lograr una comunicación adecuada? -Si lo disfruta -No lo disfruta |
| | 2. ¿Efectúa gustosamente las acciones a ejecutar? -Si lo cumple -No lo cumple |
| | 3. ¿Logra mantener la concentración? -Si lo logra -No lo logra |

TABLA Nro 6: Ítems a medir en cada dimensión y sus indicadores de la habilidad SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.

| DIMENSIÓN | INDICADOR | ÍTEMS PARA MEDIR EL INDICADOR |
|-----------|--------------------------------------|---|
| I | Precisión de las acciones a ejecutar | 1. ¿Comienza por plantearse qué pide el problema? - Si lo plantea -No lo plantea |
| | | 2. ¿Valora qué elementos conoce y cuales debe introducir nuevos? - Si los valora -No los valora |
| | | 3. ¿Define claramente con qué condiciones |

cuenta para llegar a la solución?

- Si los define
- No los define

Autocontrol de la situación

1. ¿Cuestiona cómo avanza hacia el resultado?

- Si lo cuestiona
- No lo cuestiona

2. ¿Verifica la relación del resultado obtenido con lo planteado al inicio?

- Si lo verifica
- No lo verifica

3. ¿Cuando el resultado es incorrecto comienza nuevamente?

- Si comienza nuevamente
- No comienza nuevamente

Flexibilidad ante nuevas situaciones

1. ¿Establece alternativas de solución a una misma tarea?

- Si las establece
- No las establece

2. ¿Logra dar solución a la tarea aún cuando no poseen inicialmente los conocimientos suficientes?

- Si lo logra
- No lo logra

3. ¿Ofrece resistencia ante la solución a nuevas tareas?

| | | |
|----|-------------------------|---|
| | | -Si la ofrece |
| | | -No la ofrece |
| II | Responsabilidad asumida | 1. ¿Es perseverante en llegar a la solución de la tarea? -Si es perseverante -No es perseverante |
| | | 2. ¿Resulta un compromiso cumplir satisfactoriamente la tarea? -Si resulta un compromiso -No resulta un compromiso |
| | | 3. ¿Mantiene una actitud firme ante los fracasos? -Si constituye un punto de partida -No constituye un punto de partida |
| | Motivación | 1. ¿Disfruta dar solución a la tarea planteada? -Si lo disfruta -No lo disfruta |
| | | 2. ¿Cumple gustosamente las acciones a ejecutar? -Si lo cumple -No lo cumple |
| | | 3. ¿Logra mantener la concentración? -Si lo logra -No lo logra |

2.2 Diagnóstico inicial de los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología en cuanto al desarrollo de habilidades para aprender a aprender.

Para alcanzar los objetivos propuestos en el diagnóstico inicial, se aplicaron los instrumentos seleccionados. Seguidamente se muestra el análisis de la aplicación de cada instrumento.

2.2.1 Resultados del los instrumentos aplicados

Análisis de documentos

El análisis de documentos (Anexo1) se aplicó para obtener indicios del desarrollo verbal actual de los estudiantes con los cuales se desarrolló la investigación, como habilidad comunicativa fundamental para aprender a aprender.

El universo analizado estuvo compuesto por las libretas de notas de los estudiantes, así como las evaluaciones escritas y orales aplicadas durante el curso.

Los resultados obtenidos en las categorías y subcategorías que se tuvieron en cuenta al analizar el contenido en cada caso fueron las que aparecen reflejadas en el Anexo Nro 5.

Al hacer un análisis de la codificación del análisis del contenido realizado, puede apreciarse que en cada categoría, más de la mitad de los estudiantes están incluidos en las subcategorías que denotan mayor dificultad en los aspectos relacionados con el desarrollo verbal, lo cual sin lugar a dudas, constituye una dificultad para aprender a aprender.

Encuesta a estudiantes

El encuesta a los estudiantes (Anexo2) estuvo centrado en constatar el desarrollo de las habilidades para aprender a aprender. Los resultados obtenidos en su aplicación (Anexo 6) demostraron que persisten evidentes imprecisiones en la ejecución de las acciones a realizar por habilidad. En determinados casos conocen algunos o todos los pasos a realizar mientras que en otros no saben qué hacer, sin embargo de manera general se aprecia que las acciones a seguir las omiten o alternan, sin seguir un orden lógico. Además se constató una evidente pasividad ante la búsqueda de soluciones a las tareas presentadas, refieren desconcierto desde el momento de la orientación hasta la ejecución, prefieren

esperar por las indicaciones del profesor, coincidiendo en que son significativamente dependientes de este para proceder a la solución. A los que respondieron llegar a la solución aceptan que les es muy difícil defenderla luego con criterio propio.

En ningún momento, durante la realización de la actividad, admitieron cuestionarse, ni asumir una posición crítica valorativa respecto a lo realizado y sí comportarse desde una perspectiva facilista, de apego a las respuestas y criterios del profesor, demostrando un insuficiente autocontrol en la ejecución de las acciones y por tanto en la calidad de las mismas. Es preciso destacar que algunos estudiantes manifestaron sentir interés, la mayoría adujo que no siempre lograban sentirse satisfechos en este sentido, manifestando una evidente inconsistencia.

En el indicador correspondiente a la responsabilidad refirieron que no logran mantener una actitud estable, pues aceptan que la asumida no es siempre la más adecuada. Prefieren las actividades más dinámicas y participativas, en ellas dicen concentrarse mejor y logran un rendimiento mayor, sin embargo al no contar siempre con el interés necesario no mantienen la atención y participación como se espera. Encuentran que la motivación por la actividad no es la más conveniente.

Entrevista a estudiantes

La entrevista realizada (Anexo 3), estuvo igualmente dirigida a diagnosticar el dominio de habilidades para aprender a aprender en los estudiantes y la importancia que estos le conceden a contar con un procedimiento de trabajo que contribuya a su desarrollo, (Anexo 8) encontrándose que el dominio sobre estas habilidades es muy escaso, no conocen cuáles constituyen la base para aprender a aprender ni porqué, para muchos el término aprender a aprender resultó novedoso pues nunca lo han trabajado, ni lo relacionan directamente con ellos. En determinados casos admitieron realizar en ocasiones algunas de las acciones de las habilidades propuestas sin embargo no relacionan estas acciones con la habilidad, ni la ejecución tiene un carácter consciente y regulador para el fin del aprendizaje. Además esta situación condiciona que no siempre las apliquen en todas las situaciones, así como que no cumplan ni sigan un orden lógico en la

práctica, ya que como se ha dicho no las relacionan con las habilidades que constituyen la base para aprender a aprender.

En esta dirección cobra una significativa importancia el planteamiento realizado por todos los estudiantes sobre la aplicación de métodos o estrategias para el desarrollo de las habilidades para aprender, al menos de manera consciente y organizada, pues fue criterio unánime que nunca han trabajado de manera directa la formación de estas habilidades. Hubo un pequeño grupo de alumnos que convinieron en utilizar determinadas acciones, coincidentes con las planteadas, en la gestión de su aprendizaje, sin embargo hasta ese momento no sabían que podían constituir habilidades que los preparaban para hacer más efectivo este propósito, es decir emplearlas para ellos resulta ser más un acto mecánico que reflexivo.

No tienen dominio de que la formación de las habilidades es un proceso que requiere de tiempo y determinadas condiciones. Tampoco conocen qué hacer para mejorar su formación pues, no saben cuáles son sus componentes para en función de ellos mejorar la ejecución.

Al indagar sobre cada habilidad en particular se encontró que en “Planteamiento y consecución de metas” a pesar de que consideran beneficioso planificar su aprendizaje, no lo realizan, esto significa que no plantean las metas a seguir, ellos esa “función” de organizar lo que necesitan aprender la enfocan en el profesor, no se reconocen en el rol de definir hasta dónde llegar y cómo para enfrentar los objetivos de la materia dada. Además en cuanto al conocimiento de sí mismos no siempre les resulta cómodo declarar cuán fuertes son en un aspecto y cuán débil en otro, este hecho está relacionado al no haberse detenido anteriormente a considerar este particular, en similar situación refieren encontrarse en definir lo compleja que les puede resultar una tarea, partiendo de lo que conocen y lo que no, concibiendo hasta dónde pueden llegar solos y a partir de qué punto requieren la ayuda de alguien más. Todo lo expuesto es congruente con los juicios emitidos sobre que no desglosan en etapas lo que tienen que hacer ni se proponen objetivos a cumplir en cada una de ellas.

En la habilidad “Búsqueda de información” se obtuvo que presentan dificultades en su desempeño, logran partir de preguntarse qué preciso buscar, sobre todo si la orientación del profesor es clara y certera. Cuándo determinarlo depende de su necesidad y el camino hacia dónde dirigir la búsqueda tiene que ser seleccionado por ellos, entonces se declaran con dificultades. Manifestaron que les es muy complejo, además, contrastar la información recopilada de varias fuentes, así como cuestionarse esa información, plantearon porqué no estar de acuerdo con algo que ya estaba en los libros, incluso que no sabrían qué decir al respecto. Fue significativo también lo aportado sobre si son capaces de seleccionar lo relevante de un texto, a lo que casi la totalidad de los estudiantes admitieron que no siempre sucedía de manera correcta. Identificar lo más importante de un párrafo o lectura depende, según los alumnos entrevistados, de la extensión del texto escogido y sobre todo la complejidad del mismo. Una vez realizada la selección no verifican de manera estable que este se corresponde con lo que se necesita. A pesar de la situación descrita, fue reconocida la importancia de esta habilidad.

Las respuestas referidas a la “Expresión y comunicación” giraron en torno a la importancia que le conceden para una formación profesional adecuada, sin embargo refieren estar inconformes con el desarrollo alcanzado. Las insatisfacciones estuvieron en que consideran que aún pueden mejorar más el lenguaje con vistas a lograr fluidez y un discurso más coherente, además no siempre consiguen resumir en breves palabras las ideas centrales que quieren expresar, ni mantienen una pronunciación y uso correcto de la lengua materna.

En la habilidad “Solución de problemas” asumen que esta no es una habilidad necesaria para su especialidad, la relacionan más con problemas matemáticos. En la entrevista aceptaron que presentan dificultades en la ejecución de las acciones. Sobre todo con las reflexiones sobre qué plantea el problema, qué conocen y que no, y los elementos se deben tener en cuenta para llegar a su solución, manifestaron que no seguían esos pasos y que nunca han ejecutado la realización de una actividad desde esa perspectiva.

Al abordar la flexibilidad ante nuevas situaciones, se encuentra que esta es prácticamente inexistente, tomando en cuentas los criterios de que les resulta muy

complejo adaptarse a nuevas exigencias y contextos o aplicar lo que ya conocen. Refieren que les resulta difícil entender una pregunta cuando el enfoque no es el habitual, si llegan a la solución de una tarea se conforman con el resultado, no tratan de encontrar otra vía pues no sienten que es necesario.

Valoran que asumen las tareas presentadas con moderada responsabilidad, aceptando que en ocasiones no realizan el estudio independiente que deja el profesor. Además que en los encuentros aunque mantienen una asistencia adecuada, pudieran rendir más y ser más colaborativos. En ello incide, según su opinión, la labor del profesor de la asignatura, pues cuando la actividad no les interesa, la motivación no es la más apropiada y no prestan la atención requerida. En su totalidad coinciden que les resulta de significativa importancia la formación de las habilidades para aprender a aprender por lo que valoran la posibilidad de contar con un procedimiento de trabajo docente para ello.

Observación a clases

La observación (Anexo 4) a los estudiantes se realizó en el marco de la clase encuentro con el objetivo de diagnosticar el dominio de las habilidades para aprender a aprender. Las conclusiones a las que puede arribarse mediante los datos obtenidos con la aplicación de esta técnica (Anexo 7) son las siguientes, los estudiantes llegan a esta etapa de la carrera con una formación de habilidades imprecisa, no conocen a qué habilidades deben prestar atención, ni cuales son las acciones que deben ejecutar en cada una de ellas, la mayoría no conoce qué significado o aporte pueden tener para ellos el dominio de estas habilidades. A pesar de ejecutar ciertas acciones que componen algunas de las habilidades propuestas, entre estas está buscar determinada información partiendo del qué necesita buscar, realizar resúmenes de textos, tomar notas, realizar la lectura de comprensión, a pesar de ello no demuestran que esta realización sea un acto consciente y autorregulado.

Presentan evidentes dificultades en plantearse metas en su aprendizaje, lo mismo ocurre en la búsqueda de información, en esta habilidad no son capaces de confrontar una información de una fuente con otra, cuestionarla y aportar sus

criterios al respecto. El desarrollo de la expresión oral no es la esperada en estudiantes de nivel superior, no organizan su exposición de manera coherente, en muchos casos demuestran problemas de comunicación, temen contestar, se refugian en la respuesta negativa.

Es indiscutible que estos estudiantes no asumen el protagonismo en la ejecución de las tareas, son dependientes de la figura del profesor, están constantemente al tanto de lo que este hace y dice, algunos se quejan pues no pueden tomar notas, otros se quedan mirándolo, perplejos, en espera de que le dicten o le digan qué hacer. Ante nuevas situaciones, no son capaces de aplicar los conocimientos precedentes, de relacionar lo que ya conocen con lo desconocido, resulta una labor ardua sacarlos del nivel reproductivo en el que evidentemente se encuentran.

Se constató en la actividad que cuando se trabaja en la motivación y se les despierta el interés por el tema o tarea dada, se logra la atención, muchos refirieron gustarles la forma en que se desarrolló el encuentro. En este sentido fue significativo el ambiente de empatía alcanzado.

Otro aspecto revelador detectado en la observación es que no autocontrolan el progreso y solución de la tarea, a lo largo de la ejecución de la actividad no se cuestionan el progreso alcanzado, si van bien o qué están haciendo incorrecto. Manifiestan temor a dar respuestas erróneas, a pesar de lograr una relación positiva alumno- profesor, se comprobó que tenían miedo a contestar, aún cuando la respuesta en muchos casos era la correcta. Ante esta situación muchos refirieron sentirse apenados de responder ante el colectivo, otros manifestaron no estar seguros de la respuesta a emitir y no sabían si el profesor los podría regañar o pasar una vergüenza. Hay que aclarar que aunque se mostraron interesados en la actividad y mantuvieron buena disciplina se considera que la responsabilidad manifestada no fue la más adecuada pues no demostraron ser perseverantes en la ejecución.

2.3 Regularidades detectadas en el diagnóstico inicial en cuanto al desarrollo de habilidades para aprender a aprender en los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología.

La triangulación de los resultados aportados por los instrumentos empleados, permitió arribar a un diagnóstico sobre la formación general de las habilidades para aprender a aprender, en el grupo de estudiantes tomados como muestra. Como queda expresado en la Tabla nro 8, solo 2 estudiantes tienen suficientemente formadas las habilidades, 15 poco formadas y 7 con insuficiente la formación.

Es de destacar que ningún estudiante presenta una formación de habilidades muy suficiente, los que las tienen suficientemente formadas no exceden el 8 % del total, mientras que poco suficiente, un 63 % e insuficientemente formadas, un 29 %. Resultando estos dos últimos la proporción mayor. (Para apreciar estos resultados gráficamente ver anexo 9)

Tabla Nro 8: Resultados del diagnóstico general en la etapa inicial.

| Diagnóstico General de la Etapa Inicial | | | | | | | | |
|---|-------|----------------|------------|---|-----------------|----|--------------|----|
| GRUPOS | TOTAL | Muy Suficiente | Suficiente | % | Poco Suficiente | % | Insuficiente | % |
| X1 | 24 | -- | 2 | 8 | 15 | 63 | 7 | 29 |

Es de significar, que al confrontar los resultados se encontraron aspectos coincidentes, estos constituyen regularidades en el desarrollo de habilidades para aprender a aprender en los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología:

- Los estudiantes no conocen qué habilidades constituyen la base para aprender a aprender.

- Nunca han trabajado de manera directa y planificada la formación de estas habilidades.
- Los estudiantes llegan a la carrera con una formación de habilidades imprecisa.
- No conocen a qué habilidades deben prestar atención, ni cuáles son las acciones que deben ejecutar en cada una de ellas.
- Demuestran tendencia a la reproducción de los contenidos y no a la autorreflexión consciente de lo que se aprende.
- El rol protagónico lo asume el profesor, los estudiantes son dependientes de este en el aula.
- No plantean las metas de aprendizaje a seguir.
- Presentan dificultades en la búsqueda de información.
- El desarrollo de la expresión y comunicación alcanzado es inadecuado.
- Se evidencian dificultades en la ejecución de acciones para la solución de problemas.
- Los alumnos demuestran falta de flexibilidad ante las nuevas tareas.
- No realizan el autocontrol durante la ejecución de la actividad.
- La responsabilidad demostrada ante la ejecución de las acciones es insuficiente.
- Logran motivarse hacia la actividad cuando el profesor propicia un proceso de intercambio dinámico y coherente.
- No son conscientes de los procedimientos que pueden aplicar para desarrollar su aprendizaje.
- Coinciden que resulta de significativa importancia la formación de las habilidades para aprender a aprender.
- Valoran como positivo la posibilidad de contar con un procedimiento de trabajo docente para el desarrollo de habilidades para aprender a aprender.

Todos los elementos antes expuestos apuntan hacia la necesidad que tienen los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de tercer año de la carrera de Psicología de la Sede Universitaria Municipal “Julio Antonio Mella” de Trinidad de aplicar un procedimiento de trabajo docente que contribuya a la formación de las mismas.

Conclusiones parciales:

Con la aplicación de los diferentes métodos científicos, propios de la investigación pedagógica, en el diagnóstico inicial se obtuvo resultados valiosos para arribar a conclusiones sobre la formación de las habilidades para aprender a aprender, encontrando regularidades coincidentes en cada uno de ellos.

Las regularidades referidas apuntan hacia la necesidad que tienen, los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de tercer año de la carrera de Psicología de la Sede Universitaria Municipal “Julio Antonio Mella”, de un procedimiento de trabajo docente que contribuya al desarrollo de estas habilidades.

Capítulo 3. Propuesta y fundamentación del Procedimiento de Trabajo Docente para desarrollar habilidades para aprender a aprender en los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología de la SUM Julio Antonio Mella de Trinidad.

Durante el desarrollo de este capítulo se ofrecen los elementos que sustentan la elaboración del Procedimiento de Trabajo Docente para desarrollar habilidades para aprender a aprender, incluyendo aquellos que emergen de las ciencias filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas. Presenta también la propuesta que se elaboró para aplicar a los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología de la SUM Julio Antonio Mella de Trinidad, así como los resultados obtenidos con su aplicación.

3.1 Elementos preliminares del Procedimiento de Trabajo Docente para desarrollar habilidades para aprender a aprender.

La propuesta del Procedimiento de Trabajo Docente para desarrollar habilidades para aprender a aprender tiene su basamento filosófico, en el materialismo dialéctico e histórico, que concibe a la actividad como forma de existencia, desarrollo y transformación de la realidad social, penetra en todas las facetas del quehacer humano e integra a manera de sistema tres momentos o dimensiones: la actividad práctica, la actividad cognoscitiva y la actividad valorativa.

Desde el punto de vista psicológico se sustenta en el enfoque histórico-cultural asumido por L. S. Vigostky. Particularmente, en el criterio sobre el papel de la enseñanza en el desarrollo psíquico del individuo.

Las premisas introducidas por este autor de “zona de desarrollo próximo”, entendida como la distancia entre el “nivel real” de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el “nivel de desarrollo

potencial”, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto, un maestro o con la colaboración de un compañero más capaz, así como el criterio de que el funcionamiento del desarrollo cultural aparece dos veces y en dos planos, primero en el plano externo, social de forma compartida y solo después aparece en el plano interno, individual, intrapsíquico.

La concepción de la educación como factor de cambio, se asume como fundamento sociológico para el Procedimiento de Trabajo Docente. Desde el punto de vista pedagógico se sustenta en la necesaria interrelación de la instrucción, la educación y el desarrollo, así como en el papel de la práctica y su vínculo con la teoría para lograr la formación de las habilidades para aprender a aprender.

Para su realización se tomaron como referentes los criterios expuestos por un grupo de investigadores en el “Programa del curso: Modelo pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades”, además, se apoya en el “Modelo Guía de aprendizaje”, experimentado en escuelas cubanas y de otros países Latinoamericanos, entre 1993 y 1997, como parte de los trabajos del proyecto cubano TEDI (Técnicas de Estimulación del Desarrollo Intelectual).

Pretende ayudar a solucionar la problemática del tratamiento dado en la Educación Superior para la apropiación de determinadas competencias o habilidades, específicamente aquellas que sirvan para aprender a aprender.

En su confección se ha tenido en cuenta la relación con el resto de los componentes didácticos, especialmente con el objetivo al que se subordina y al método, del que forma parte. Además se diseñó partiendo de que cualquier procedimiento que se indique a los alumnos para aprender, debe incluir su autorreflexión y considerar la unidad entre instrucción – educación – formación y desarrollo. (Zilberstein, J. 2002: 91).

Tiene carácter desarrollador pues conduce hacia el avance de un pensamiento cualitativamente superior, significa no sólo el tratamiento de lo cognoscitivo, sino también de los sentimientos, actitudes, convicciones y valores.

En su ejecución el alumnado se apropia de habilidades, de conocimientos y además como están sujetos al cumplimiento de reglas, aprenden también normas de comportamiento.

Las acciones realizadas en cada etapa se describen seguidamente:

En la primera etapa o de PLANIFICACIÓN se determinaron las habilidades a desarrollar y las acciones imprescindibles para la formación de cada una.

Un aspecto esencial en este momento fue el análisis de las condiciones de desarrollo actual en los alumnos que exige el plan establecido, realizándose un diagnóstico inicial para conocer el nivel de entrada real que poseen en el plano de la ejecución.

Finalmente se establecieron las habilidades de manera que se garantizara el tránsito de los niveles más simples a los más complejos.

En la segunda etapa o de ORGANIZACIÓN se establecieron cuándo y con qué conocimientos se relacionan las acciones de cada habilidad. Además se determinaron los momentos del programa de la asignatura, según la metodología de la clase encuentro, que fueran más oportunos para la realización de las acciones. Otra tarea importante fue definir el cumplimiento de los requisitos para el adecuado tratamiento a las habilidades. Además se seleccionaron los medios que propicien su formación, elaborándose la guía de observación del material, sobre la base de las acciones que se requieren.

En la tercera etapa o de EJECUCIÓN se concretaron las condiciones necesarias para la ejecución exitosa de los estudiantes. Por la necesidad de que estos elaboren su propio programa de acción se les informó el objetivo, los medios y métodos y los criterios de evaluación a utilizar. Lo que resulta complejo pues significa “arrastrar” a los alumnos a ocupar el rol que les corresponde.

Durante toda la etapa fue importante la implicación consciente de los estudiantes: por qué aprender determinado contenido, qué deben realizar y cómo pueden controlar por sí solos la eficiencia de las ejecuciones. Otro aspecto significativo a destacar fue la retroalimentación constante de las acciones. Así, el control se produjo a lo largo de toda su realización.

La cuarta etapa o de EVALUACIÓN se clasifica como una etapa independiente, sin embargo está presente durante todo el proceso de formación de las habilidades.

Para la evaluación se tuvieron presente un grupo de elementos en las ejecuciones de los estudiantes, los cuales permitieron valorar si realmente se desarrollaron las habilidades:

Precisión: evidencia el dominio de los conocimientos en la realización de acciones del modo de actuación y la correspondencia con las acciones invariantes del modelo funcional.

Flexibilidad: se puede evaluar en diferentes variantes:

- a) Cuando se le dan diversas alternativas de soluciones a una misma tarea.
- b) Cuando se estructura una nueva (original) combinación de conocimientos y acciones para dar solución a una tarea.
- c) Cuando no se poseen inicialmente los conocimientos suficientes, no obstante, se logra dar solución a la tarea.

Autocontrol: toma de conciencia de elementos fundamentales que conforman la habilidad y su utilización como punto de referencia para el control de su propia ejecución y la consecuente corrección cuando ello sea necesario.

Motivación: su significación radica en que no basta para la formación de una determinada habilidad el conocimiento de la cadena de acciones a ejecutar, es preciso tener en cuenta el placer que produce ejecutarlas.

Responsabilidad: va referido al valor personal, el sentido que tiene la realización de las acciones.

Un Procedimiento de Trabajo Docente diseñado para el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, que se implemente desde las asignaturas para ser aplicado por los estudiantes, sitúa a estos en la dirección correcta para la asimilación de los contenidos. En este sentido el profesor juega también un papel fundamental toda vez que en él recae la responsabilidad de su conducción.

En el esquema siguiente se da una visión general del Procedimiento realizado:

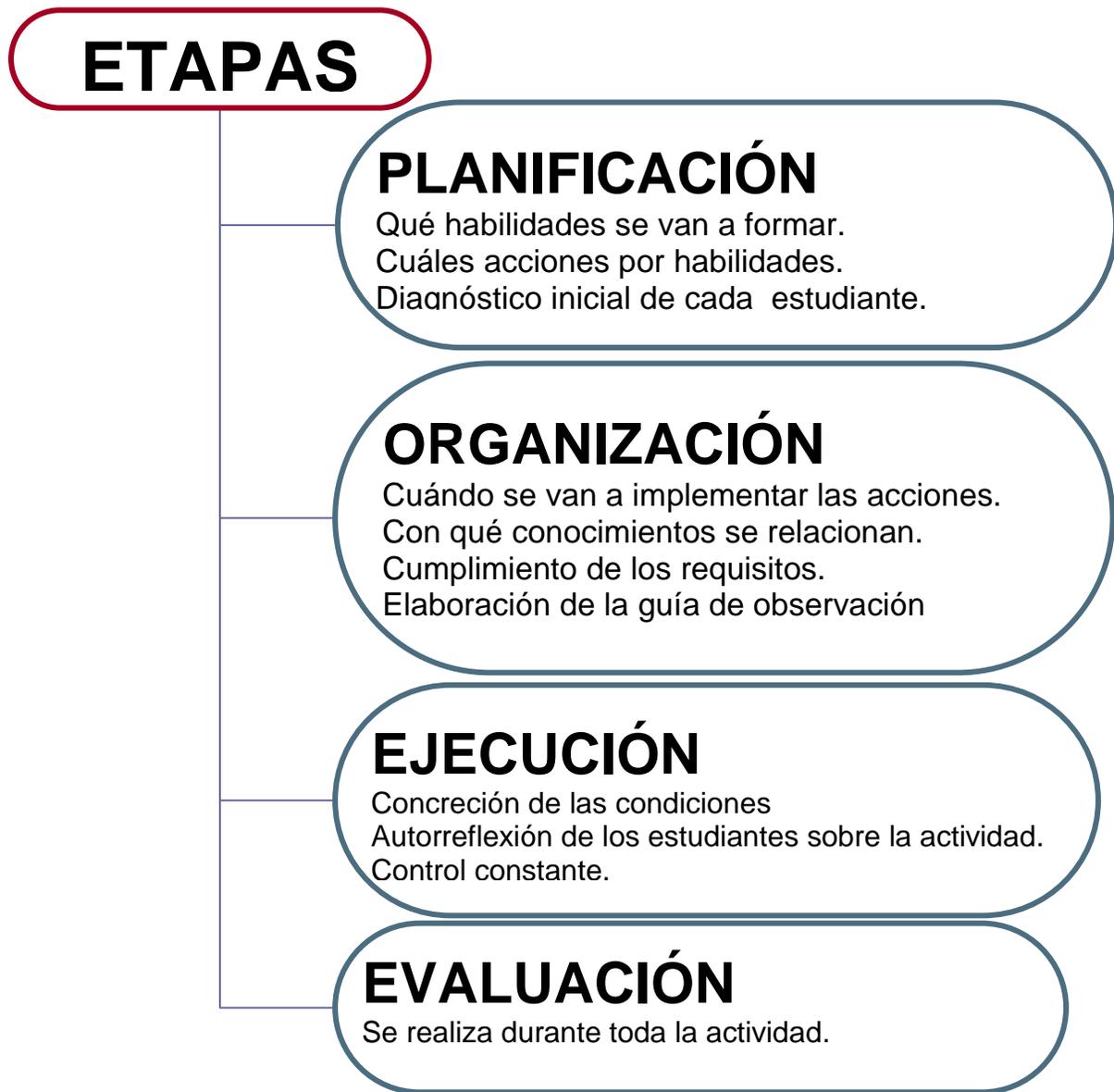


Figura 2.1 Esquema General del Procedimiento de Trabajo Docente.
Fuente: elaboración propia.

3.2 Presentación del Procedimiento de Trabajo Docente para desarrollar habilidades para aprender a aprender en los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología.

Al considerar los resultados de los instrumentos aplicados para conocer el desarrollo de habilidades para aprender a aprender en los estudiantes

matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II, se pudo determinar la necesidad de aplicar un procedimiento de trabajo docente que propicie este desarrollo.

La idea de que está pensado para ser aplicado por los estudiantes no excluye la figura del profesor, por el contrario, le corresponde “conducir” el proceso de enseñanza aprendizaje. Además el Procedimiento condiciona que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje a través de interrogantes, característica que va a permitir que sea consciente y autorregulado.

Sin ánimo de convertirlo en un esquema rígido o “camisa de fuerza” para los alumnos, a continuación se muestra el Procedimiento de Trabajo Docente a ejecutar en cada encuentro, previsto para desarrollar habilidades para aprender a aprender.

PROCEDIMIENTO DE TRABAJO DOCENTE

1. PLANIFICACIÓN

Se trabajaron cuatro habilidades fundamentales: Planteamiento y consecución de metas (A); Búsqueda de información (B), Expresión y comunicación (C) y Solución de problemas (D), tal como se muestra en la tabla nro. 9.

Tabla Nro 9: Acciones a desarrollar en cada una de las habilidades:

Habilidad A

| Planteamiento y consecución de metas | # | Recomendaciones al profesor | Acciones a desarrollar por los estudiantes. |
|---|----------|------------------------------------|--|
| | 1 | - Realiza un diagnóstico inicial | - Reflexiona sobre sus fortalezas y debilidades. |
| | 2 | - Declara la tarea a realizar. | - Realiza una primera lectura de familiarización a la tarea, relee para determinar hasta dónde cree que puede llegar sin ayuda, |

- | | | |
|---|---|---|
| 3 | - Propiciar la opinión de los estudiantes en cuanto a cuán compleja les resulta la tarea. | - Determina cuánto conocimiento previo tiene de la tarea. |
| 4 | - Favorece las pautas para definir cuán nueva es la tarea que se les propone. | - Establece metas, partiendo de los objetivos rectores de la tarea. |
| 5 | - Reflexiona sobre la posibilidad de seguir etapas para la ejecución o pasos. | - Condiciona en bloques o pasos lo que tiene que hacer. |
| 6 | - Contribuye a la formación de objetivos parciales. | - Define qué objetivo pretende cumplir en cada etapa. |
| 7 | - Evalúa de manera individual y colectiva durante toda la actividad. | - Evalúa los resultados de cada etapa para reestructurar en caso de no obtener los resultados esperados. |

Habilidad B

- | | | | |
|-------------------------|---|---|--|
| Búsqueda de información | # | Recomendaciones al profesor. | Acciones a desarrollar por los estudiantes. |
| | 1 | - Realiza un diagnóstico inicial | - Reflexiona sobre sus fortalezas y debilidades. |
| | 2 | - Declara la tarea a realizar. Se establece el objetivo de la búsqueda. | - Realiza una primera lectura de familiarización a la tarea, relee para determinar qué necesita buscar. |

- | | | |
|---|---|--|
| 3 | - Favorece el análisis de los estudiantes en cuanto a qué necesitan para el cumplimiento de la tarea. | - Determina qué necesita buscar. |
| 4 | - Orienta bibliografía básica y complementaria, motiva la visita de centros donde pueden obtener información: CDI, Biblioteca Municipal, Laboratorio de la SUM. | - Busca varias fuentes de información. |
| 5 | - Incita a dedicarle tiempo a la lectura, a la comprensión de cada texto. | - Realiza una primera lectura de familiarización y luego de comprensión en cada texto o fuente de información seleccionada. |
| 6 | - Implica a los estudiantes a separar entre toda la información lo que realmente necesitan. | - Partiendo de la interrogante qué necesito, selecciona lo relevante del texto. |
| 7 | - Propicia la reflexión sobre la veracidad y sustento científico de la información recogida. | - Se cuestiona la información, la comprueba. |
| 8 | - Evalúa de manera individual y colectiva durante toda la actividad. - Insta que cada estudiante emita su nota sobre lo realizado. | - Evalúa los resultados de cada etapa para reestructurar en caso de no obtener los resultados esperados. |

Habilidad C

| Expresión y comunicación | # | Recomendaciones al profesor | Acciones a desarrollar por los estudiantes. |
|--------------------------|---|--|---|
| | 1 | - Realiza un diagnóstico inicial | - Reflexiona sobre sus fortalezas y debilidades. |
| | 2 | - Propiciar la adecuada expresión oral de los estudiantes. Tener presente aspectos esenciales en un buen comunicador: tono de la voz, hacer pausas, entonación adecuada. | - Utilizar un lenguaje claro, fluido, sin interrupciones o repeticiones innecesarias en el discurso. |
| | 3 | - Conminar a los estudiantes a ser concisos en su expresión. | - Resumir en breves palabras las ideas centrales. |
| | 4 | - Establecer un ambiente positivo, de apertura e intercambio. | - Mantener contacto visual con el profesor o compañero mientras expresa sus ideas. |
| | 5 | - Resalta la importancia de organizar con anterioridad la exposición. | - Organiza previamente la exposición oral: qué se quiere expresar, aspectos esenciales y breves conclusiones. |

- | | | |
|---|--|---|
| 6 | - Orientar la ejercitación de la expresión oral y escrita a través de lectura y resúmenes de textos. | -Resumir las ideas esenciales y tomar notas, para luego expresarlas en el colectivo. |
| 7 | - Evalúa de manera individual y colectiva durante toda la actividad. - Motiva al colectivo a llegar a una nota final o “ conclusiones “ | - Evalúa los resultados verificando que se corresponde con lo que se necesita. |

Habilidad D

| | | | |
|-----------------------|---|--|--|
| Solución de problemas | # | Recomendaciones al profesor | Acciones a desarrollar por los estudiantes. |
| | 1 | - Realiza un diagnóstico inicial | - Reflexiona sobre sus fortalezas y debilidades. |
| | 2 | - Declara el problema a resolver. | - Realiza una primera lectura de familiarización a la tarea, relee para determinar qué plantea el problema. |
| | 3 | - Propicia la opinión de los estudiantes en cuanto a cuán compleja les resulta el problema. | - Determina qué conoce y qué no. |
| | 4 | - Favorece el análisis sobre qué elementos se deben tener en cuenta para llegar a la solución. | - Define qué elementos se deben tener en cuenta. - Concreta cuáles elementos se deben introducir. |

- | | |
|---|---|
| <p>5 - Favorece la reflexión sobre las condiciones con que se cuenta para su solución.</p> | <p>- Precisa las condiciones con que se cuenta para su solución.</p> |
| <p>6 - Destaca el valor de dominar las habilidades intelectuales: elaborar, analizar, relacionar, comparar, inferir, extender, aplicar, transferir, para lograr la solución del problema.</p> | <p>-Concreta qué hay que hacer: elaborar, analizar, relacionar, comparar, inferir, extender, aplicar o transferir.</p> |
| <p>7 - Orienta que cada estudiante emita su nota sobre lo realizado.</p> <p>- Motiva al colectivo a llegar a una nota final.</p> | <p>- Evalúa los resultados para comprobar los resultados obtenidos con lo que se espera.</p> |

2. ORGANIZACIÓN

Las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II, se encuentran ubicadas en el primer y segundo semestres, respectivamente, de tercer año de la carrera de Psicología, pertenecen a la disciplina Procesos Básicos.

En Cognición y Comportamiento I el contenido está distribuido en 5 temas, que se impartirán en cuatro encuentros, con un total de 16 horas clases, la forma organizativa docente a utilizar es la Clase Encuentro. En Cognición y Comportamiento II el contenido está distribuido en 2 temas, que se impartirán también en cuatro encuentros, con un total de 16 horas clases, la forma organizativa docente a utilizar es la Clase Encuentro. Los contenidos a impartir por tema, en cada asignatura quedan definidos en los programas, la dosificación en los P1. (Ver anexos 22 y 23)

La formación de las habilidades estará condicionada en los encuentros por un grupo de requisitos, a los que se les dará cumplimiento como se expresa en la tabla siguiente:

Tabla Nro 9: Requisitos que condicionan la formación de habilidades:

REQUISITOS

| | |
|------------------------------|--|
| COMPLEJIDAD | Este requisito se garantiza al tener en cuenta que las acciones de cada habilidad se aplicarán desde el primer encuentro, exceptuando la Solución de Problemas, para cuyas acciones se prepara al estudiante con las de las tres restantes, por lo que se comienza a trabajar directamente con ellas en la orientación del estudio independiente de este encuentro inicial. |
| PERIODICIDAD | Se trabajarán en los cuatro encuentros y además se dejarán como orientación del estudio independiente en cada uno de ellos. |
| FRECUENCIA | Se planificaron para el encuentro inicial un total de tres ejecuciones por cada habilidad, recordando que la Resolución de Problemas no se aborda, mientras que en los encuentros intermedios, cuatro, dos en cada parte. En el encuentro final se realizarán entonces tres ejecuciones, como mínimo por habilidad. Otro elemento importante es el estudio independiente para el que se orientarán actividades que propicien ejercitar estas acciones. |
| FLEXIBILIDAD DE LA EJECUCIÓN | Se garantiza por la novedad de los conocimientos en cada encuentro, es decir las acciones varían de contexto, por lo que los estudiantes se enfrentan a nuevos argumentos. |
| EVITAR EL | Este requisito se logra mediante la adecuada selección de |

CANSANCIO, LA MONOTONÍA Y LA FATIGA los medios y métodos de enseñanza a utilizar.

MOTIVACIÓN Y AUTOCONCIENCIA La motivación es un factor que prevalece en los encuentros, para ello se preparan “situaciones”, videos, preguntas orales, que propicien la participación de los estudiantes.

En cuanto a la autoconciencia se cumple en los encuentros a través del propio Procedimiento y los cuestionamientos que se realizan.

RETROALIMENTACIÓN DEL RESULTADO La evaluación y el control es constante durante toda la actividad por tanto constantemente se tiene noción de cómo está realizándose la ejecución y si es preciso o no cambiarla.

Se seleccionaron para cada encuentro la proyección de videoclases, además se ubicaron, a disposición de los estudiantes, materiales de consulta en soporte digital en el laboratorio de la SUM.

3. EJECUCIÓN:

En la Tabla nro 10 que se presenta a continuación, aparecen resumidos los aspectos relacionados con el momento de ejecución de las habilidades en cada uno de los encuentros de las asignaturas.

Tabla Nro 10: Acciones a ejecutar para el desarrollo de las habilidades en los diversos momentos de los encuentros.

| Encuentro | Habilidad / Acción a ejecutar. (#) | Momento para ejecutar las acciones. |
|-----------|------------------------------------|-------------------------------------|
|-----------|------------------------------------|-------------------------------------|

Encuentro Inicial.

A, B, C—1

Desde la introducción hasta llegar al momento de las conclusiones.

A _____ 2, 3, 4.

B _____ 2, 3, 4.

En la introducción.

A _____ 5, 6.

B _____ 5, 6, 7

C _____ 5, 6.

En el desarrollo.

A _____ 7

B _____ 8

C _____ 2, 3, 4, 7

Desde la introducción hasta llegar al momento de las conclusiones.

A, B, C, D— 2-7

Como estudio independiente.

Intermedio

D _____ 1

Primera Parte:

Desde la introducción hasta llegar al momento de las conclusiones

A, B, C, D—7

Comprobación del estudio Independiente.

A _____ 2, 3, 4.

B _____ 2, 3, 4.

D _____ 2,3

En la introducción.

A _____ 5, 6.

B _____ 5, 6, 7

C _____ 5, 6.

D _____ 4, 5, 6.

En el desarrollo.

A _____ 7

B _____ 8

C _____ 2, 3, 4, 7

D _____ 7

Desde la introducción hasta llegar al momento de las conclusiones.

A _____ 2, 3, 4.

B _____ 2, 3, 4.

Segunda Parte:

Intermedio

D _____ 2,3

En la introducción.

A _____ 5, 6.

B _____ 5, 6, 7

C _____ 5, 6.

D _____ 4, 5, 6.

En el desarrollo.

A _____ 7

B _____ 8

C _____ 2, 3, 4, 7

D _____ 7

Desde la introducción hasta llegar al momento de las conclusiones.

A, B, C, D— 2-7

Como estudio independiente.
Primera Parte:
Comprobación del estudio
Independiente.

A, B, C, D—7

A _____ 2, 3, 4.

B _____ 2, 3, 4.

D _____ 2,3

En la introducción.

A _____ 5, 6.

B _____ 5, 6, 7

C _____ 5, 6.

D _____ 4, 5, 6.

En el desarrollo.

A _____ 7

B _____ 8

C _____ 2, 3, 4, 7

D _____ 7

Desde la introducción hasta llegar al momento de las conclusiones.

A _____ 2, 3, 4.

B _____ 2, 3, 4.

D _____ 2,3

Segunda Parte:

En la introducción.

A _____ 5, 6.

B _____ 5, 6, 7

C _____ 5, 6.

D _____ 4, 5, 6.

En el desarrollo.

A _____ 7

B _____ 8

C _____ 2, 3, 4, 7

D _____ 7

Desde la introducción hasta llegar al momento de las

| | | |
|-------|---|--|
| | A, B, C, D— 2-7 | conclusiones. |
| Final | A, B, C, D—7 | Como estudio independiente. Primera Parte: Comprobación del estudio Independiente. |
| | A _____ 2, 3, 4. B _____ 2, 3, 4. D _____ 2,3 | En la introducción. |
| | A _____ 5, 6. B _____ 5, 6, 7 C _____ 5, 6. D _____ 4, 5, 6. | En el desarrollo. |
| | A _____ 7 B _____ 8 C _____ 2, 3, 4, 7 D _____ 7 | Desde la introducción hasta llegar al momento de las conclusiones. |
| | A _____ 2, 3, 4. B _____ 2, 3, 4. D _____ 2,3 | <u>Segunda Parte:</u> En la introducción. |
| | A _____ 5, 6. B _____ 5, 6, 7 C _____ 5, 6. D _____ 4, 5, 6. | En el desarrollo. |
| | A _____ 7 B _____ 8 C _____ 2, 3, 4, 7 D _____ 7 | Desde la introducción hasta llegar al momento de las conclusiones. |
| | A, B, C, D | Diagnóstico Final |

En esta etapa resulta esencial apoyarse en interrogantes que lleven a los estudiantes a autorregularse y dirigir con determinado significado su aprendizaje.

- 1) **¿Qué es?** (busco lo esencial)
- 2) **¿Cómo es?** (busco las características)
- 3) **¿Por qué es así?** (busco la causa)

- 4) **Y si...**(me imagino cosas...investigo)
- 5) **¿Para qué me sirve?** (busco la utilidad o importancia)
- 6) **¿Puedo aplicar lo que aprendo?** (me ejercito)
- 7) **¿Es correcto lo que realicé?** (me autocontrolo y valoro el trabajo de los demás)

4. EVALUACIÓN:

En el encuentro inicial se realiza un diagnóstico inicial para conocer, según la actuación de los estudiantes, el estado de la formación de habilidades para aprender a aprender. Además en todas las actividades realizadas desde el primer encuentro se realiza el control con el objetivo de identificar insuficiencias que incidan en la ejecución en las acciones determinando en la formación de las habilidades. En el último encuentro se efectúa en la segunda parte un diagnóstico final para constatar la validez del procedimiento utilizado.

3.3 Descripción y análisis de los resultados obtenidos con la aplicación del Procedimiento de Trabajo Docente en los estudiantes matriculados en las asignatura Cognición y Comportamiento I y II de tercer año de la carrera de Psicología.

La aplicación del Procedimiento de Trabajo Docente para desarrollar habilidades para aprender a aprender que se describe en la presente investigación comenzó al inicio del curso 09-10. Se trabajó a lo largo de este, con cuatro encuentros por cada semestre, para un total de 8 encuentros al curso. Realizándose tres diagnósticos. (Anexo 25)

Parte de los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial, cuyas regularidades detectadas marcaron las pautas a seguir. Desde el primer encuentro, en el mes de septiembre, se propuso a los estudiantes las habilidades a desarrollar. Al comienzo se mostraron reservados, tenían vergüenza de emitir respuestas en público, estaban inseguros, además en los primeros encuentros la preparación independiente fue inadecuada. Apenas conocían las acciones a ejecutar de las habilidades.

Fue evidente la sorpresa de encontrar una razón lógica a su aprendizaje en preguntas tan sencillas como: ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿por qué es así?, ¿para qué me sirve?, ¿puedo aplicarlo?, ¿es correcto?.

Se estableció que “se equivoca quien calla lo que sabe y no lo comparte”, por lo que cada alumno planteó las metas para el cumplimiento de los objetivos del encuentro, asumiéndose según su ritmo, sin realizar comparaciones, ni apurarlos. Esto constituyó un acierto durante la ejecución del Procedimiento de Trabajo Docente pues los que en un inicio estaban desconfiados, sin una idea definida de su rol en la universidad, a partir del tercer encuentro (noviembre) ya se manifestaban más “a gusto” en el aula, el temor a errar iba desapareciendo.

Se generaron situaciones de interrelación entre los estudiantes, incluyendo la retroalimentación y el control en la realización de las acciones. En los primeros encuentros se quedaban esperando la indicación del profesor, el razonamiento o respuesta de determinadas situaciones, posición persistente en la mayoría durante este periodo, condicionando que la puesta en marcha del Procedimiento se hiciera más compleja. Además se prestó especial atención a la motivación, consciente de que del logro de un ambiente favorable dependería en buena medida la adecuada disposición para la ejecución de las habilidades.

3.3.1 Resultados del diagnóstico Intermedio.

Este diagnóstico tiene lugar al quinto mes de puesto en práctica el Procedimiento, estuvo dirigido a conocer el desarrollo alcanzado, hasta este momento, de las habilidades para aprender a aprender en los estudiantes tomados como muestra. Los resultados cuantitativos de los instrumentos aplicados, pueden observarse en los anexos 10 y 11.

Los resultados de esta etapa en cuanto al desarrollo de habilidades para aprender a aprender, fueron: 7 estudiantes tienen suficientemente formadas las habilidades, 12 poco formadas y 5 con insuficiente la formación, (Ver tabla 11). Aún no se presentan casos en los que la formación de habilidades sea muy suficiente, sin embargo ya se comienza a percibir un discreto progreso.

El dominio y precisión en la ejecución de las acciones varía según la habilidad, se distingue que los componentes de las habilidades “Búsqueda de información” y “Solución de problemas” resultan más complejos para los estudiantes, mientras que “Planteamiento y consecución de metas” es en el que más éxito tienen. Además en el indicador flexibilidad se aprecia un avance muy lento, pues les es difícil. En cuanto a la responsabilidad y motivación, indicadores a los que hay que prestar gran atención pues aseguran en buena medida el desarrollo oportuno de las habilidades, es evidente el incremento. El autocontrol es otro parámetro en el que también se perfilan avances. (Anexo 12)

Tabla Nro 11: Resultados del diagnóstico intermedio

Diagnóstico Intermedio.

| GRUPOS | TOTAL | Muy Suficiente | | | Poco Suficiente | | Insuficiente | |
|--------|-------|----------------|---|----|-----------------|----|--------------|----|
| | | | | % | | % | | % |
| X1 | 24 | -- | 7 | 29 | 12 | 50 | 5 | 21 |

Para el quinto encuentro, ya en el segundo semestre, la dinámica de las relaciones en el aula ha cambiado. Los estudiantes mostraron mayor seguridad y dominio en la ejecución de las acciones, además intercambiaron criterios con mayor frecuencia.

El tratamiento a la motivación se mantuvo durante el curso, para este periodo, la respuesta en este sentido fue satisfactoria.

La participación fue espontánea, utilizaron un lenguaje fluido, manifestando empatía hacia el profesor y el proceso en general. Demostraron ser capaces de autocontrolarse y de plantearse ante cada encuentro las metas y objetivos a cumplir.

Sin embargo las dificultades en la búsqueda de información persistieron, pues la visita a otros centros, como bibliotecas, es insuficiente, ante lo que refieren que les falta tiempo pues trabajan y muchos de ellos tienen familia que atender. Lo más preocupante es que no se cuestionan la información, aún cuando logran

seleccionar lo más relevante de determinado texto. Esta es una acción en la que continuamente se detectan dificultades.

En la solución de problemas, si bien se apreciaron progresos en la ejecución, les costó trabajo llegar a esta, las mayores dificultades radicaron en la utilización de lo que ya conocen y aplicarlo a nuevas situaciones, además se confundieron con las habilidades intelectuales, lo que puso en peligro llegar a la solución correcta.

Es de destacar que la responsabilidad demostrada fue adecuada, se proyectaron preocupados por cumplir las metas trazadas, además el error no constituyó un obstáculo, sino que lo tomaron como indicador para cambiar de dirección.

En el mes de junio antes del comienzo de los exámenes se realizó el diagnóstico final

3.3.2 Resultados del diagnóstico final.

Los resultados de este diagnóstico, enunciados en la tabla nro 12, muestran a 2 estudiantes con las habilidades muy suficientemente formadas, 10 estudiantes las tienen suficientemente formadas, 11 poco formadas y 3 con insuficiente formación. (Ver anexos 13, 14, 15)

Tabla Nro 12: Resultados del diagnóstico general en la etapa final.

Diagnóstico General de la Etapa Final

| GRUPOS | TOTAL | Muy Suficiente | | Suficiente | | Poco formadas | | Insuficiente | |
|--------|-------|----------------|---|------------|----|---------------|----|--------------|----|
| | | | % | | % | | % | | % |
| X1 | 24 | 2 | 8 | 10 | 42 | 11 | 46 | 3 | 13 |

Ya en esta etapa es evidente el desarrollo de las habilidades para aprender a aprender en los estudiantes tomados como muestra, este criterio lo sustenta el aumento en la categoría Suficiente y el que se cuente con alumnos clasificados en Muy Suficiente, si bien es cierto que predomina en mayor proporción los estudiantes en las categorías Poco Suficiente e Insuficiente, sobrepasando el 50 % en los dos grupos, disminuyó notablemente el número de los enmarcados en la categoría Insuficiente. (Ver Anexo 16)

3.3.3 Resultados Generales.

Como ya ha sido explicado, el Procedimiento de Trabajo Docente comenzó a ser aplicado por los estudiantes desde el primer encuentro, siempre en las asignaturas Cognición y Comportamiento I, en el primer semestre y Cognición y Comportamiento II en el segundo. Partiendo de la ejecución de un diagnóstico inicial que determinó las necesidades de los estudiantes tomados como muestra en cuanto al desarrollo de habilidades para aprender a aprender.

Trabajando sobre los aspectos resaltados se desarrolló la primera etapa de aplicación del Procedimiento, hasta que se aplicó un nuevo diagnóstico intrasemestral. Este aseveró la línea de trabajo desplegada, extendiendo la aplicación hasta finalizar el curso, cerrando con un diagnóstico final.

Es importante destacar que en cada uno de estos diagnósticos se efectuó el estudio de los resultados sobre la base de los criterios de medida asumidos, estos fueron: habilidad insuficientemente formada, poco formada, suficientemente formada y muy suficiente (Anexo 17)

Es oportuno valorar la validez del procedimiento docente aplicado para desarrollar las habilidades para aprender a aprender, por lo que es justo analizar y comparar los resultados de cada etapa evaluada.

A continuación en la tabla nro 13 se exponen estos resultados:

Tabla Nro 13: Resultados comparativos de los diagnósticos aplicados

| Diagnósticos realizados | Criterios de medida. | X1 | |
|-------------------------|----------------------|-------|----|
| | | Ctdad | % |
| Inicial | Muy Suf. | -- | -- |
| | Suficiente | 2 | 8 |
| | Poco | 15 | 63 |
| | Insuficiente | 7 | 29 |
| Intermedio | Muy Suf. | -- | -- |
| | Suficiente | 7 | 29 |
| | Poco | 12 | 50 |

| | | | |
|--------------|---------------------|----|-----------|
| | Insuficiente | 5 | 21 |
| Final | Muy Suf. | 2 | 8 |
| | Suficiente | 8 | 42 |
| | Poco | 11 | 45 |
| | Insuficiente | 3 | 13 |

Al analizar los resultados se evidencia el avance de los estudiantes de un diagnóstico a otro, basta referirse a dos indicadores: insuficiente y suficiente, abordados desde diferentes perspectivas.

Como puede apreciarse en el indicador Insuficiente existen para el primer momento 7 estudiantes para un 29 %, luego desciende a 5 para un 21 %, hasta que para el momento final están 3 estudiantes para un 13 %.

El criterio Suficiente se comporta en el diagnóstico inicial con 2 estudiantes para un 8 %, en el intermedio 7 para un 29 % mientras que para el diagnóstico final tenían 8 para un 42 %, como puede apreciarse también los resultados de cada evaluación se manifestaron en orden ascendente.

Esta predisposición queda nuevamente en evidencia al representar los resultados por criterios de cada diagnóstico, en gráficos con columnas. (Ver anexo 18).

Destaca, al considerar los gráficos, el por ciento representativo de estudiantes clasificados con Poca Formación de habilidades, en un inicio 15 estudiantes para un 63 %, en el diagnóstico intermedio 12 para un 50 %, quedando al final 11 alumnos para un 45 %.

Como es evidente el análisis del por ciento en estos indicadores, mantiene la tendencia ascendente en el indicador Suficiente, a disminuir en el Insuficiente y casi estable en el Poco Formadas. (Ver anexo 19)

Fue puesto de manifiesto en la ejecución del Procedimiento, que el dominio y precisión en la ejecución de las acciones varía según la habilidad, implicando unas más complejas que otras, por ello resulta pertinente realizar una mirada desde esta configuración. Para ello se tomaron como referencia de análisis los resultados en el dominio de habilidades alcanzados en los diagnósticos inicial y final en el

grupo muestra. (Ver anexo 20) Analizando los acumulados totales por habilidad. Los resultados expresados gráficamente se muestran en el anexo 21.

Se distingue que la formación de las habilidades “Solución de problemas” y “Búsqueda de información” resultan más complicadas para los estudiantes, mientras que “Expresión y comunicación” y “Planteamiento y consecución de metas” han tenido mejores criterios de formación, por lo que se declara la complejidad de las habilidades para aprender a aprender en ese mismo orden.

Además la complejidad condiciona el tiempo que necesitan para trabajarlas y llegar a formarlas adecuadamente, se asume que es ese el factor que incide en los resultados obtenidos pues la motivación de los estudiantes se manifestó muy positiva y estable durante toda la aplicación, similar situación aconteció con la responsabilidad asumida por los estudiantes, con estos indicadores se garantizó que cada actividad cobrara significado en los ejecutantes.

Conclusiones parciales:

El Procedimiento de Trabajo Docente que se presenta en el capítulo, como resultado del diagnóstico de necesidades en los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología, se sustenta en los fundamentos y principios de la enseñanza contemporáneas en Cuba.

Estimula el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos, propiciando la búsqueda activa del conocimiento. Consta de cuatro etapas: Planificación, Organización, Ejecución y Evaluación.

Su aplicación demostró, según los resultados obtenidos en el pre-experimento pedagógico realizado, que contribuye al desarrollo de habilidades para aprender a aprender.

Conclusiones

El desarrollo de habilidades para aprender a aprender en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II que se imparten en la carrera de Psicología está fundamentado en concepciones filosóficas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas que lo justifican. El basamento filosófico se centra en el materialismo dialéctico e histórico, que concibe a la actividad como forma de existencia, desarrollo y transformación de la realidad social, desde el punto de vista psicológico se sustenta en el enfoque histórico-cultural asumido por L. S. Vigostky, que destaca la importancia de la enseñanza para el desarrollo psíquico del individuo. El fundamento sociológico se asume desde la concepción de la educación como factor de cambio, mientras que desde el punto de vista pedagógico se sustenta en la necesaria interrelación de instrucción- educación-desarrollo, así como en el papel de la práctica y su vínculo con la teoría, para lograr la formación de las habilidades para aprender a aprender

El diagnóstico realizado a partir de la aplicación de diferentes métodos científicos con el objetivo de constatar la formación de habilidades para aprender a aprender en los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología de la SUM “Julio Antonio Mella” de Trinidad, permitió detectar regularidades que apuntan hacia la necesidad de contar con un procedimiento de trabajo docente que contribuya al desarrollo de estas habilidades. Fueron reveladoras las relacionadas con la formación de las habilidades, pues se encontró que nunca antes las han trabajado de forma planificada, por lo que desconocen a qué habilidades deben prestar atención, ni cuáles son las acciones que deben ejecutar en cada una de ellas, aunque valoran positivo su desarrollo y la posibilidad de aplicar un procedimiento en esta dirección. Además no demuestran autorreflexión consciente de lo que aprenden, delegando el rol protagónico en el profesor.

El Procedimiento de Trabajo Docente elaborado posee un carácter desarrollador, centrado en el estudiante, aborda el tratamiento general de la personalidad asumiendo la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo. Significa más que el conocimiento de la acción a desarrollar, el valor que tiene para el estudiante, por tanto la actitud, convicciones y valores ante la misma. Lo conforman cuatro etapas fundamentales, que encuentran su punto de partida en el diagnóstico inicial: en la Planificación se determinó las habilidades a desarrollar y las acciones imprescindibles para la formación de cada una, en la de Organización se estableció cuándo y con qué conocimientos se relacionan estas acciones, los momentos más oportunos para su implementación y cómo lograr un adecuado tratamiento a las habilidades. En la de Ejecución se concretaron las condiciones necesarias incluyendo la implicación consciente de los estudiantes. La de Evaluación aunque se clasifica como una etapa independiente, está presente durante todo el proceso.

La validación del Procedimiento de Trabajo Docente elaborado para contribuir al desarrollo de habilidades para aprender a aprender en los estudiantes matriculados en las asignaturas Cognición y Comportamiento I y II de la carrera de Psicología de la SUM Julio Antonio Mella de Trinidad, se realizó a través de un pre-experimento pedagógico. En el análisis de los resultados se evidencia el avance de los estudiantes de un diagnóstico a otro, patentizándose la tendencia ascendente en el indicador Suficientemente Formadas y la disminución en Insuficientemente Formadas, además fue distintivo que la formación de las habilidades “Solución de problemas” y “Búsqueda de información”, resultan más complejas para los estudiantes, que “Expresión y comunicación” y “Planteamiento y consecución de metas”, en las que se obtuvo criterios de formación superiores, por lo que se declara la complejidad de las habilidades para aprender a aprender en ese mismo orden. Tomando como base los resultados obtenidos a lo largo del curso escolar 09 -10, se evalúa de positiva la contribución del Procedimiento de Trabajo Docente para el desarrollo de las habilidades para aprender a aprender.

Recomendaciones

- Por la importancia que reviste en la formación profesional, continuar perfeccionando el Procedimiento de Trabajo Docente.
- Presentar al Consejo Científico de la Universidad de Sancti Spíritus para la introducción y generalización del Procedimiento de Trabajo Docente en el territorio, específicamente en las Sedes Universitarias Municipales.

Bibliografía

Addine, F. (2000). Diseño curricular. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, La Habana, Cuba.

Addine, F. (2004). Didáctica: Teoría y Práctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Allport, G. (1968). La personalidad. Su configuración y desarrollo. Editorial Herder. Barcelona, España.

Álvarez de Zayas, C. (1990). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior Cubana. Editorial EMPES, MES. La Habana, Cuba.

Álvarez de Zayas, C. (1992). La escuela en la vida. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Álvarez de Zayas, C. (1997). Hacia una escuela de excelencia. Editorial Academia. La Habana, Cuba.

Álvarez de Zayas, R.M. (1997). Hacia un currículo integral y diferenciado. Editorial Academia. La Habana, Cuba.

Bello, Z. y Casals J. C. (2001). Psicología General. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Bello, Z. y Estévez N. (2002). Selección de Lecturas de Inteligencia Humana. Tomo I. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Bello, Z. y Estévez N. (2002). Selección de Lecturas de Inteligencia Humana. Tomo II. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Bermúdez, S. y Rodríguez M. (1996). Teoría de la Metodología del Aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Bermúdez, R. y Pérez L. (2004). Aprendizaje Formativo y Crecimiento Personal. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Betancourt, J. (2003). El aprendizaje. ¿Un tema de ayer, de hoy? De siempre. Revista Educación No 109. Mayo-Agosto. Cuba.

Brito, H. (1987). *Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba.

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

Castellanos, D. et al. (2003). *Educación, Aprendizaje y Desarrollo*. Centro de Estudios Educativos Universidad Pedagógica "Enrique José Varona". [En soporte digital].

Castellanos, D. et al. [s.a]. *La dirección del aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora*. Cuba.

Colectivo de Autores. (2000). *Programa del curso: Modelo pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades*. IPLAC. Cuba.

Colectivo de Autores. (2004). *Reflexiones teórico prácticas desde las Ciencias de la Educación*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Colectivo de Autores. [s.a]. *Disco compacto. Maestría en Ciencias de la Educación*. IPLAC. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Colectivo de Autores. [s.a]. *Tabloide "Maestría en Ciencias de la Educación". Fundamentos de las Ciencias de la Educación. Módulo I. Primera Parte*. IPLAC. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Colectivo de Autores. [s.a]. *Tabloide "Maestría en Ciencias de la Educación". Fundamentos de las Ciencias de la Educación. Módulo I. Segunda Parte*. IPLAC. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Colectivo de Autores. [s.a]. *Tabloide "Maestría en Ciencias de la Educación". Fundamentos de las Ciencias de la Educación. Módulo II. Primera Parte*. IPLAC. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Colectivo de Autores. [s.a]. *Tabloide "Maestría en Ciencias de la Educación". Fundamentos de las Ciencias de la Educación. Módulo II. Segunda Parte*. IPLAC. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Córdova, M. [sa]. *Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. Aprendizaje creativo*. [En soporte digital].

Delors, J. (1996). *Aprender a aprender. Una Educación para el siglo XXI*. Revista El Correo de la UNESCO. Abril. pp 6.

Fariñas, G. (2005). *Psicología Educación y Sociedad: Un estudio sobre el desarrollo humano*. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Fiallo, J. (1996). *Las relaciones interdisciplinarias: una vía para la calidad de la educación*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Galperin, P. (1986). *Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales*. Antología de la Psicología Pedagógica y de las edades. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

González, M. [s.a.]. *Aprender a aprender un reto de los proyectos curriculares universitarios en el nuevo siglo*. Centro de Estudio y Desarrollo Educacional Universidad de Matanzas. [En soporte digital].

Gutiérrez, R. y Sánchez J. (1988). *El aprendizaje significativo en su metodología del trabajo intelectual*. Editorial Esfinge. México.

Hernández, R. (2004). *Metodología de la Investigación*. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Horrouitiner, P. (2006). *La Universidad cubana: El modelo de formación*. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Ibarra, L. M. (2005). *Psicología y educación: Una relación necesaria*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

Labarrere, G. (1978). *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

La O Thureaux, A. y Becerra M. J. (2003). *Habilidades para el Aprendizaje en la Educación Superior*. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Leontiev, A. (1981). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

López, M. (1998). *¿Sabes enseñar a describir, definir, argumentar?* Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Márquez, A. (1993). *Habilidades: Proposiciones para su Evaluación*. ISP "Frank País García". Santiago de Cuba, Cuba.

Márquez, A. (1993). *La habilidad pronóstico en el desarrollo de la creatividad y el autocontrol en los estudiantes*. Ponencia para el Congreso de Pedagogía.

Martínez, O. [s.a.]. El desarrollo de habilidades para el trabajo con el Atlas en alumnos de 6to grado. IV Jornada Científico Pedagógica. [Material impreso]. Trinidad, Cuba.

Ministerio de Educación. (2001). II Seminario Nacional para Educadores. Noviembre, pp. 4. La Habana, Cuba.

Ministerio de Educación Superior. (2003). Plan de Estudio Licenciatura en Psicología. La Habana, Cuba.

Ministerio de Educación Superior. [s.a.]. Guía de Estudio Cognición y Comportamiento I. La Habana, Cuba.

Ministerio de Educación Superior. [s.a.]. Guía de Estudio Cognición y Comportamiento II. La Habana, Cuba.

Ministerio de Educación Superior. Resolución No. 210 / 07. Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior. La Habana, Cuba.

Noguez, S. (2002). Aprender a aprender: operaciones mentales y habilidades de razonamiento. Revista Didáctica N. 40, Universidad Iberoamericana.

Ortega, M. (2003). Estrategia de capacitación en función de la formación de las habilidades intelectuales de los estudiantes de secundaria básica. ISP Félix Varela. Villa Clara, Cuba.

Peregrín, N. (2001). Aprendiendo de Forma Significativa. Revista Apuntes #5. Enero – Junio. Escuela de Altos Estudios de Hotelería y Turismo. Ediciones Balcón. pp 45.

Petrovski, A. V. (1978). Psicología General. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Pozo, J. I. y Monereo C. (1999). Aprender a aprender: una demanda de la educación el siglo XXI. [En soporte digital].

Rico, P. (1998). ¿Cómo desarrollar en los alumnos las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente?. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Rico, P. (2003). La Zona de Desarrollo Próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Rico, P. et al. (2004). Proceso de Enseñanza- aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y Práctica. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Rizo, C y Campistro, L. (1997). Estrategias de resolución de problemas en la escuela. Ponencia. Evento Internacional Pedagogía 97. La Habana, Cuba.

Sánchez, Y. M. y Valdés L. M. [s.a.]. Fundamentos Didácticos de la Nueva Universidad Cubana. [En soporte digital].

Silvestre, M. (1999). Aprendizaje, Educación y Desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Talízina, N. (1987). La dirección del proceso de asimilación de conocimientos. Material complementario de Psicología Pedagógica para los ISP. La Habana. Cuba.

Talízina, N. (1988). Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso. Moscú.

Turner, L. (1989). Se aprende a aprender. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Varela, O. (1990). La formación de hábitos y habilidades en el proceso docente educativo. Revista Ciencias Pedagógicas, N. 20, año XI, enero – junio, Ciudad de La Habana.

Vega, M. (2002). Introducción a la Psicología Cognitiva. Tomo I. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Vega, M. (2002). Introducción a la Psicología Cognitiva. Tomo II. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Zilberstein, J. y Silvestre M. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora”. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Anexo 1: Análisis de documentos.

Objetivo: Obtener indicios del desarrollo verbal de los estudiantes como habilidad comunicativa fundamental para aprender a aprender.

Procedimiento a seguir:

Se revisaron las libretas de notas de los estudiantes, exámenes escritos y orales que realizaron.

Determinación de las categorías: se consideraron 5 categorías fundamentales para determinar los indicios del desarrollo verbal:

- I- La toma de notas.
- II- Lectura y comprensión.
- III- La elaboración de respuestas y resúmenes.
- IV- Fluidez y claridad en la expresión oral
- V- Redacción y ortografía.

Determinación de las subcategorías:

Toma de notas:

- a-Toma notas en todos los encuentros resumiendo los contenidos esenciales.
- b-Toma notas sólo en algunas ocasiones, aunque en cada caso refieren aspectos esenciales del contenido.
- c-Toma notas en todos los encuentros, pero mezcla lo esencial con lo no esencial.
- d-Toma notas sólo en ocasiones y sobre aspectos no esenciales.
- e-No toma notas en clase.

Lectura y comprensión:

- a-Lee correctamente y comprende perfectamente lo leído

b-Lee con algunas dificultades, pero comprende bien lo que lee.

c-Lee correctamente, pero presenta dificultades en la comprensión de lo leído.

d-Lee con dificultades y presenta dificultades en la comprensión de lo leído.

Elaboración de respuestas y resúmenes:

a-Elabora con claridad y precisión respuestas y resúmenes.

b-Elabora respuestas y resúmenes aunque en ocasiones comete imprecisiones.

c-Elabora respuestas y resúmenes pero imprecisas y faltas de claridad.

Fluidez y claridad en la expresión oral:

a-Se expresa correctamente y con claridad, de manera comprensible.

b-Se expresa correctamente aunque comete algunos errores de dicción

c-Se expresa, aunque comete muchos errores de dicción y no se expresa con claridad.

d-Comete muchos errores al expresarse y no expresa con claridad sus ideas.

Redacción y Ortografía:

a-Redacta correctamente sin cometer errores de ortografía.

b-Redacta generalmente de forma correcta pero comete frecuentes errores ortográficos.

c-Comete frecuentes errores de redacción aunque no tiene errores ortográficos.

d-Comete errores de redacción y frecuentes errores ortográficos.

Codificación: Cada uno de los 24 estudiantes con los cuales se llevó a cabo la investigación fue enmarcado en una de las subcategorías de cada categoría.

Anexo2: Encuesta a estudiantes

Objetivo: Comprobar el dominio de habilidades para aprender a aprender.

Estudiante: necesitamos tu cooperación para responder el cuestionario siguiente, las respuestas a emitir son valiosas para arribar a conclusiones en la presente investigación, por ello solicitamos la mayor veracidad posible.

A continuación se muestran una serie de aspectos que deben tener lugar en la ejecución de una tarea, selecciona marcando con una **X** los que realices.

Muchas gracias.

| Cuestionario: | Si | No | A Veces |
|--|----|----|---------|
| 1. ¿Estableces metas y objetivos? | | | |
| 2. ¿Planificas el tiempo de ejecución de la tarea? | | | |
| 3. ¿Cuestionas qué conoces y qué no? | | | |
| 4. ¿Defines con qué condiciones o elementos cuentas? | | | |
| 5. ¿Estableces qué debes introducir? | | | |
| 6. ¿Precisas qué tienes que hacer? | | | |
| 7. ¿Descompones en pasos o etapas? | | | |
| 8. ¿Realizas lecturas de comprensión? | | | |
| 9. ¿Consultas varias fuentes bibliográficas? | | | |
| 10. ¿Cuestionas la información? | | | |
| 11. ¿Realizas resúmenes de textos? | | | |
| 12. ¿Seleccionas lo más relevante de un texto? | | | |
| 13. ¿Evalúas los resultados de cada etapa? | | | |
| 14. ¿Verificas que los resultados se corresponden con lo que pide la tarea? | | | |
| 15. ¿Utilizas un lenguaje claro y sencillo? | | | |
| 16. ¿Organizas previamente tu expresión oral cuando vas a intervenir en el aula? | | | |
| 17. ¿Ofreces alternativas para la solución a la misma tarea? | | | |

18. ¿Asumes la ejecución con responsabilidad?
19. ¿Mantienes la concentración durante la ejecución de la tarea?
20. ¿Te interesa lograr una adecuada ejecución de las acciones?

Para procesar el instrumento:

- Dominio de las acciones a ejecutar:

Habilidad 1 Planteamiento y consecución de metas (1, 2, 7,8)

Habilidad 2 Búsqueda de información. (8, 9, 10, 11, 12)

Habilidad 3 Expresión y comunicación (8, 11, 15, 16)

Habilidad 4 Solución de problemas. (3, 4, 5, 6, 8)

- Flexibilidad ante nuevas situaciones. (17)

- Autocontrol en la ejecución. (13, 14)

- Responsabilidad asumida (18)

- Motivación por la actividad (19, 20)

Anexo 3 Entrevista a estudiantes.

Objetivo: Comprobar el dominio de habilidades para aprender a aprender y la importancia de contar con un procedimiento de trabajo que contribuya a su desarrollo.

Datos generales.

Nombre y apellidos.

Edad:

- Dominio de las acciones a ejecutar por habilidad:
 - Planteamiento y consecución de metas
 - Búsqueda de información.
 - Expresión y comunicación
 - Solución de problemas.
- Flexibilidad ante nuevas situaciones.
- Autocontrol en la ejecución.
- Responsabilidad asumida.
- Motivación por la actividad.
- Importancia que le conceden a la formación de las habilidades.
- Valor concedido a contar con un procedimiento de trabajo.

Anexo 4 Guía de observación a los estudiantes en la clase encuentro.

Objetivo: Diagnosticar el dominio de las habilidades para aprender a aprender en los estudiantes.

| Aspectos: | Si | No | A veces |
|--|----|----|---------|
| 1. Demuestran dominio de las acciones a ejecutar | | | |
| 2. Son capaces de autoevaluar lo realizado | | | |
| 3. La responsabilidad asumida es adecuada. | | | |
| 4. Demuestran motivación por la actividad. | | | |

Anexo 5: Resultados de la codificación del análisis de contenido.

| RESULTADOS DE LA CODIFICACIÓN DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO | | |
|---|---------------|-------------|
| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | ESTUDIANTES |
| I | a | 3 |
| | b | 5 |
| | c | 10 |
| | d | 3 |
| | e | 3 |
| II | a | 5 |
| | b | 6 |
| | c | 7 |
| | d | 6 |
| III | a | 9 |
| | b | 8 |
| | c | 6 |
| IV | a | 4 |
| | b | 9 |
| | c | 6 |
| | d | 5 |
| V | a | 3 |
| | b | 11 |
| | c | 5 |
| | d | 5 |

Anexo 6: Análisis cuantitativo del cuestionario aplicado a los estudiantes en el diagnóstico inicial.

| Indicadores / Curso | Curso 09 10---- X 1 | | | | | | |
|---|---------------------|----|-----------|----|-----------|----|-----------|
| | M | SI | % | NO | % | AV | % |
| 1. Dominio de las acciones: | | | | | | | |
| Planteamiento y consecución de metas. | 24 | 2 | 8 | 12 | 50 | 10 | 42 |
| - Búsqueda de información. | 24 | 4 | 20 | 10 | 42 | 10 | 42 |
| - Expresión y comunicación. | 24 | 7 | 29 | 8 | 33 | 9 | 38 |
| - Solución de problemas. | 24 | 2 | 8 | 15 | 63 | 7 | 35 |
| 2. Flexibilidad ante nuevas situaciones | 24 | 3 | 13 | 15 | 63 | 6 | 25 |
| 3. Autocontrol en la ejecución | 24 | 1 | 4 | 16 | 67 | 7 | 29 |
| 4. Responsabilidad asumida | 24 | 13 | 54 | -- | 0 | 11 | 46 |
| 5. Motivación por la actividad | 24 | 5 | 21 | 8 | 33 | 11 | 46 |

Anexo 7: Análisis cuantitativo de la observación aplicada a los estudiantes en el diagnóstico inicial.

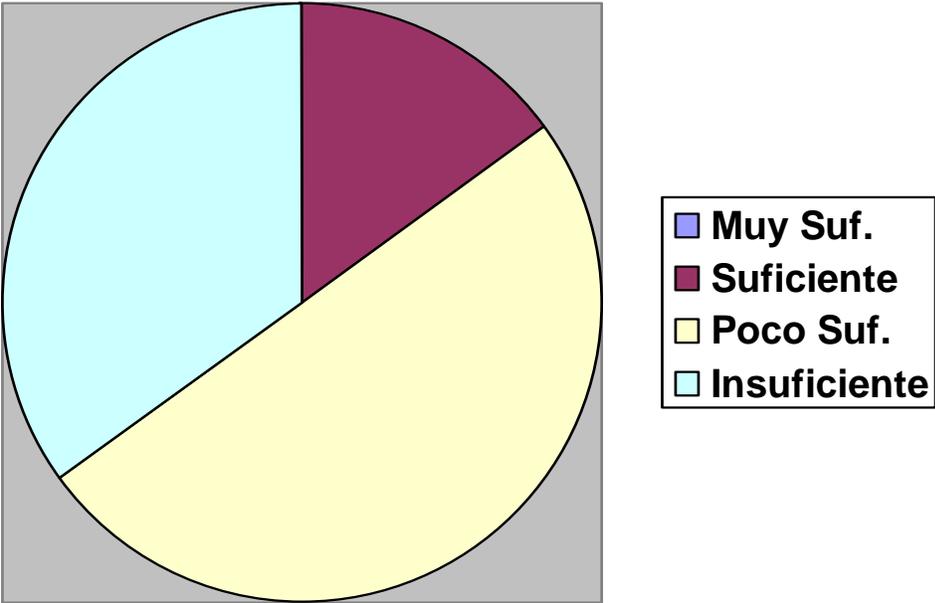
| Indicadores / Curso | Sección B Curso 09 10---- X 1 | | | | | | |
|---|--------------------------------------|----|-----------|----|-----------|----|-----------|
| | M | SI | % | NO | % | AV | % |
| 1. Dominio de las acciones: Planteamiento y consecución de metas. | 24 | 2 | 8 | 8 | 33 | 14 | 58 |
| - Búsqueda de información. | 24 | 2 | 8 | 7 | 35 | 15 | 63 |
| - Expresión y comunicación. | 24 | 3 | 13 | 8 | 33 | 13 | 54 |
| - Solución de problemas. | 24 | 2 | 8 | 9 | 38 | 13 | 54 |
| 2. Flexibilidad ante nuevas situaciones | 24 | 2 | 8 | 15 | 63 | 7 | 35 |
| 3. Autocontrol en la ejecución | 24 | 1 | 4 | 18 | 80 | 7 | 35 |
| 4. Responsabilidad asumida | 24 | 3 | 13 | 5 | 21 | 16 | 67 |
| 5. Motivación por la actividad | 24 | 3 | 13 | 6 | 25 | 15 | 63 |

Anexo 8: Análisis cuantitativo de la entrevista realizada a los estudiantes en el diagnóstico inicial.

| Indicadores / Curso | Curso 09 10---- X 1 | | | | | | |
|---|---------------------|----|------------|----|-----------|----|-----------|
| | M | SI | % | NO | % | AV | % |
| 1. Dominio de las acciones: - Planteamiento y consecución de metas. - Búsqueda de información. - Expresión y comunicación. - Solución de problemas. | 24 | 2 | 8 | 13 | 54 | 9 | 38 |
| | 24 | 5 | 20 | 12 | 50 | 9 | 38 |
| | 24 | 13 | 54 | 2 | 8 | 9 | 38 |
| | 24 | 2 | 8 | 14 | 58 | 8 | 33 |
| 2. Flexibilidad ante nuevas situaciones | 24 | 6 | 25 | 13 | 54 | 5 | 20 |
| 3. Autocontrol en la ejecución | 24 | -- | 0 | 18 | 75 | 6 | 25 |
| 4. Responsabilidad asumida | 24 | 9 | 38 | -- | 0 | 15 | 63 |
| 5. Motivación por la actividad | 24 | 6 | 25 | 8 | 33 | 10 | 42 |
| 6. Importancia que le conceden a la formación de las habilidades. | 24 | 23 | 95 | 1 | 4 | | |
| 7. Valor concedido a contar con un procedimiento de trabajo. | 24 | 24 | 100 | | | | |

Anexo 9: Proporción en la formación de habilidades en el diagnóstico inicial.

X1



Anexo 10: Análisis cuantitativo del cuestionario aplicado a los estudiantes en el diagnóstico intermedio.

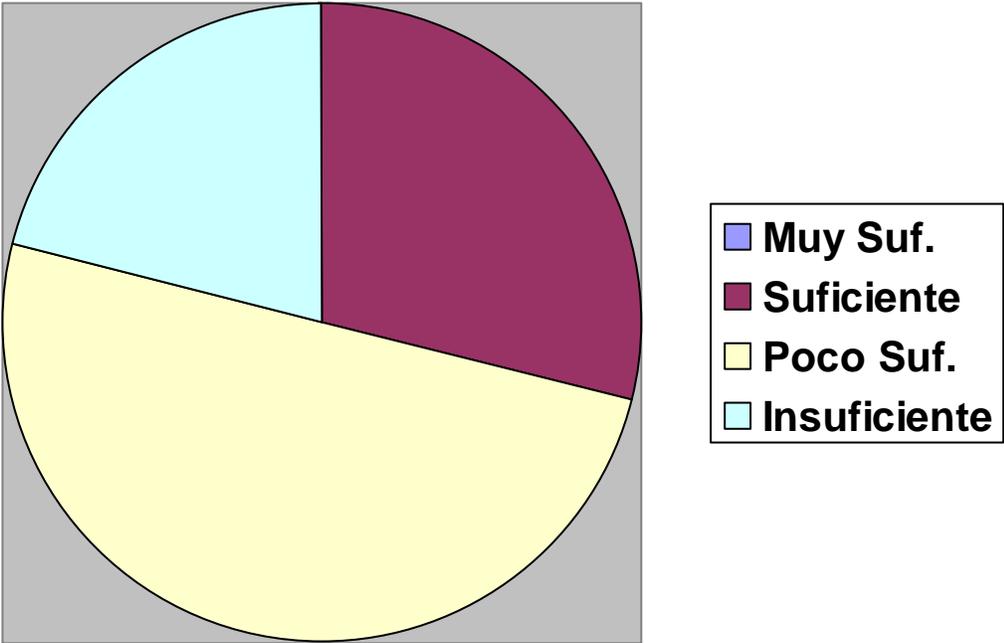
| Indicadores / Curso | Curso 09 10---- X 2 | | | | | | |
|---|---------------------|----|-----------|----|-----------|----|-----------|
| | M | SI | % | NO | % | AV | % |
| 1. Dominio de las acciones: Planteamiento y consecución de metas. | 24 | 12 | 50 | 7 | 35 | 5 | 21 |
| - Búsqueda de información. | 24 | 11 | 46 | 8 | 33 | 5 | 21 |
| - Expresión y comunicación. | 24 | 10 | 42 | 8 | 33 | 6 | 25 |
| - Solución de problemas. | 24 | 9 | 38 | 7 | 35 | 8 | 33 |
| 2. Flexibilidad ante nuevas situaciones | 24 | 7 | 35 | 11 | 46 | 6 | 25 |
| 3. Autocontrol en la ejecución | 24 | 11 | 50 | 9 | 38 | 4 | 17 |
| 4. Responsabilidad asumida | 24 | 15 | 63 | 1 | 4 | 8 | 33 |
| 5. Motivación por la actividad | 24 | 14 | 58 | - | - | 10 | 42 |

Anexo 11: Análisis cuantitativo de la observación aplicada a los estudiantes en el diagnóstico intermedio.

| Indicadores / Curso | Curso 09- 10---- X 2 | | | | | | |
|---|----------------------|----|-----------|----|-----------|----|-----------|
| | M | SI | % | NO | % | AV | % |
| 1. Dominio de las acciones: Planteamiento y consecución de metas. | 24 | 13 | 54 | 4 | 8 | 7 | 35 |
| - Búsqueda de información. | 24 | 12 | 50 | 5 | 21 | 7 | 35 |
| - Expresión y comunicación. | 24 | 13 | 54 | 5 | 21 | 6 | 25 |
| - Solución de problemas. | 24 | 9 | 38 | 5 | 21 | 10 | 50 |
| 2. Flexibilidad ante nuevas situaciones | 24 | 8 | 33 | 8 | 33 | 8 | 33 |
| 3. Autocontrol en la ejecución | 24 | 10 | 42 | 5 | 21 | 9 | 38 |
| 4. Responsabilidad asumida | 24 | 11 | 46 | 4 | 8 | 9 | 38 |
| 5. Motivación por la actividad | 24 | 13 | 54 | 3 | 13 | 8 | 33 |

Anexo 12: Proporción en la formación de habilidades respecto al total del grupo muestra en el diagnóstico intermedio.

X 2



Anexo 13: Análisis cuantitativo del cuestionario aplicado a los estudiantes en el diagnóstico final.

| Indicadores / Curso | Curso 09 10--- X 3 | | | | | | |
|---|--------------------|----|-----------|----|-----------|----|-----------|
| | M | SI | % | NO | % | AV | % |
| 1. Dominio de las acciones: Planteamiento y consecución de metas. | 24 | 16 | 67 | 2 | 8 | 6 | 25 |
| - Búsqueda de información. | 24 | 14 | 58 | 6 | 25 | 4 | 17 |
| - Expresión y comunicación. | 24 | 11 | 46 | 3 | 13 | 10 | 42 |
| - Solución de problemas. | 24 | 9 | 38 | 9 | 38 | 6 | 25 |
| 2. Flexibilidad ante nuevas situaciones | 24 | 13 | 54 | 8 | 33 | 3 | 13 |
| 3. Autocontrol en la ejecución | 24 | 16 | 67 | -- | -- | 8 | 33 |
| 4. Responsabilidad asumida | 24 | 18 | 75 | 2 | 8 | 4 | 17 |
| 5. Motivación por la actividad | 24 | 16 | 67 | 3 | 13 | 5 | 21 |

Anexo 14: Análisis cuantitativo de la entrevista realizada a los estudiantes en el diagnóstico final.

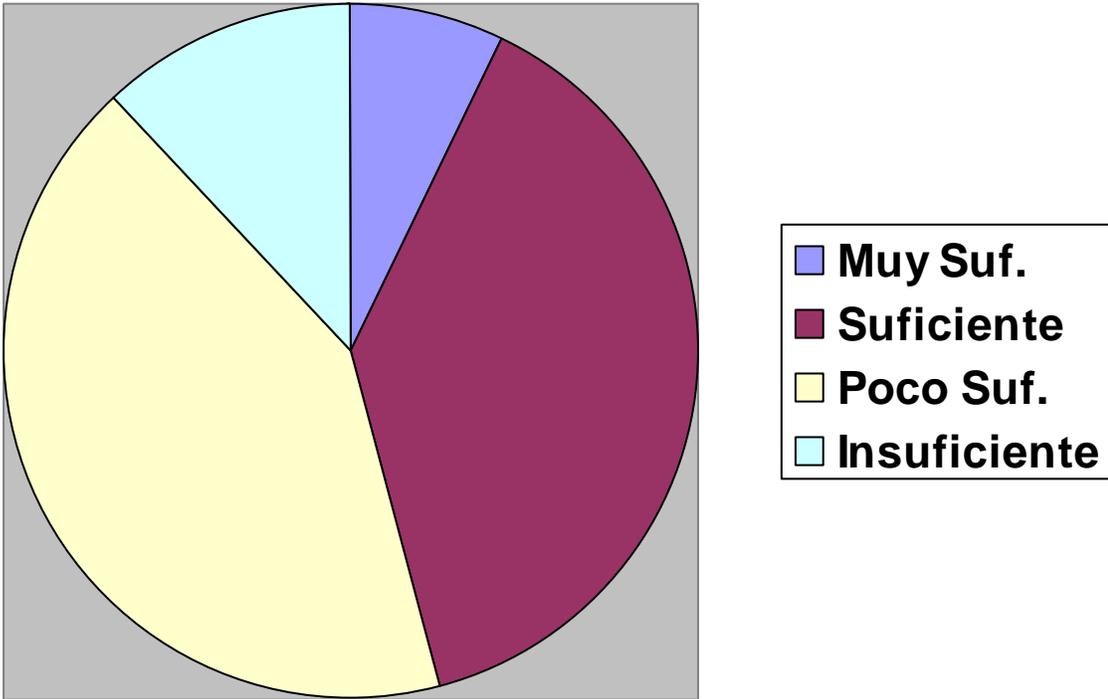
| Indicadores / Curso | Curso 09 10---- X 3 | | | | | | |
|---|---------------------|----|-----------|----|-----------|----|-----------|
| | M | SI | % | NO | % | AV | % |
| 1. Dominio de las acciones: Planteamiento y consecución de metas. | 24 | 15 | 63 | 2 | 8 | 3 | 13 |
| - Búsqueda de información. | 24 | 15 | 63 | 4 | 14 | 5 | 21 |
| - Expresión y comunicación. | 24 | 16 | 67 | 3 | 13 | 5 | 21 |
| - Solución de problemas. | 24 | 8 | 33 | 6 | 25 | 10 | 42 |
| 2. Flexibilidad ante nuevas situaciones | 24 | 9 | 38 | 8 | 33 | 7 | 29 |
| 3. Autocontrol en la ejecución | 24 | 18 | 75 | 2 | 8 | 4 | 14 |
| 4. Responsabilidad asumida | 24 | 18 | 75 | 1 | 4 | 5 | 21 |
| 5. Motivación por la actividad | 24 | 15 | 63 | - | - | 9 | 38 |

Anexo 15: Análisis cuantitativo de la observación aplicada a los estudiantes en el diagnóstico final.

| Indicadores / Curso | Curso 09 10---- X 3 | | | | | | |
|---|---------------------|----|-----------|----|-----------|----|-----------|
| | M | SI | % | NO | % | AV | % |
| 1. Dominio de las acciones: Planteamiento y consecución de metas. | 24 | 10 | 42 | 2 | 8 | 12 | 50 |
| - Búsqueda de información. | 24 | 10 | 42 | 9 | 38 | 5 | 21 |
| - Expresión y comunicación. | 24 | 14 | 58 | 3 | 13 | 7 | 29 |
| - Solución de problemas. | 24 | 9 | 38 | 11 | 46 | 4 | 17 |
| 2. Flexibilidad ante nuevas situaciones | 24 | 9 | 38 | 7 | 29 | 8 | 33 |
| 3. Autocontrol en la ejecución | 24 | 12 | 50 | 5 | 21 | 7 | 29 |
| 4. Responsabilidad asumida | 24 | 14 | 58 | 3 | 13 | 7 | 29 |
| 5. Motivación por la actividad | 24 | 15 | 63 | 2 | 8 | 7 | 29 |

Anexo 16 Proporción en la formación de habilidades respecto al total en el grupo muestra en el diagnóstico final.

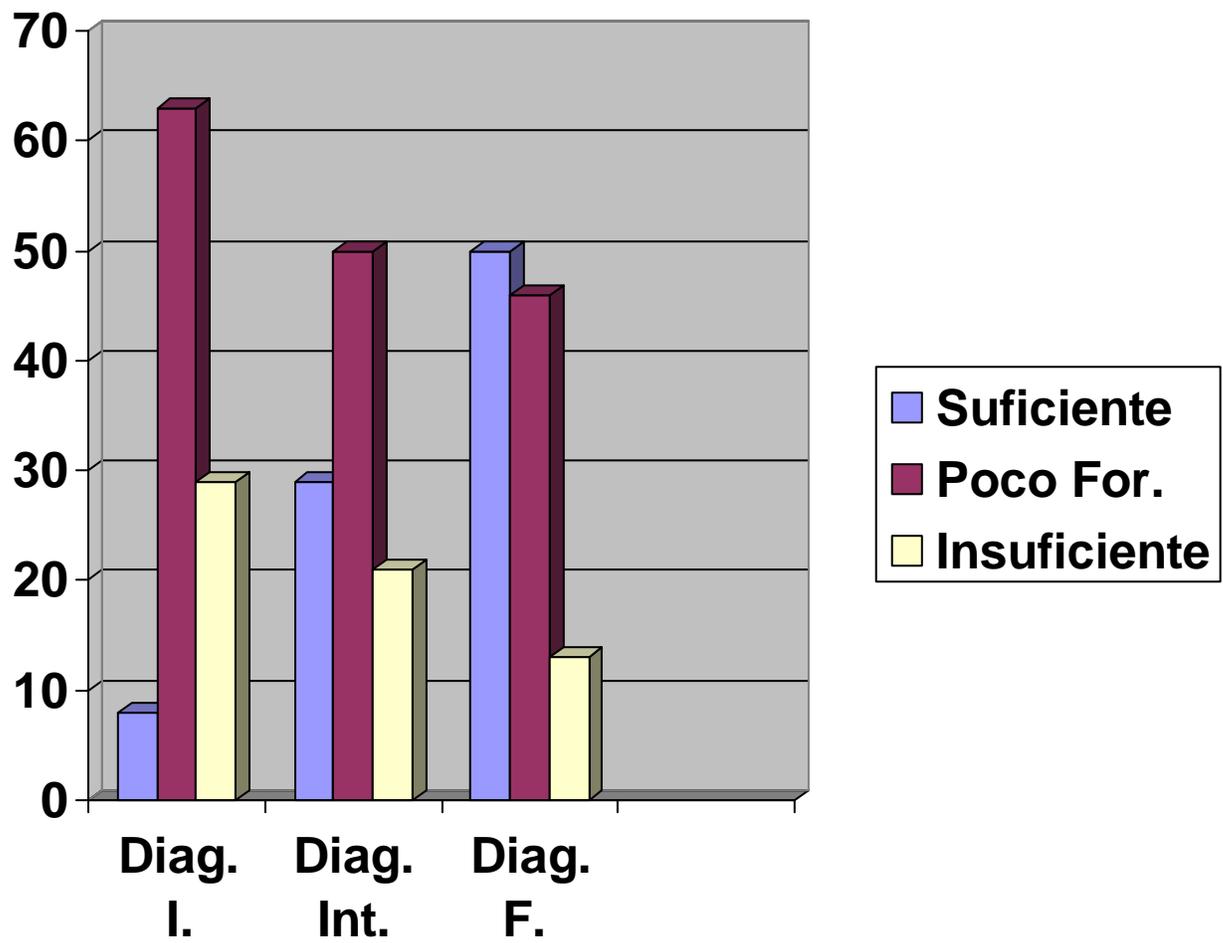
X 3



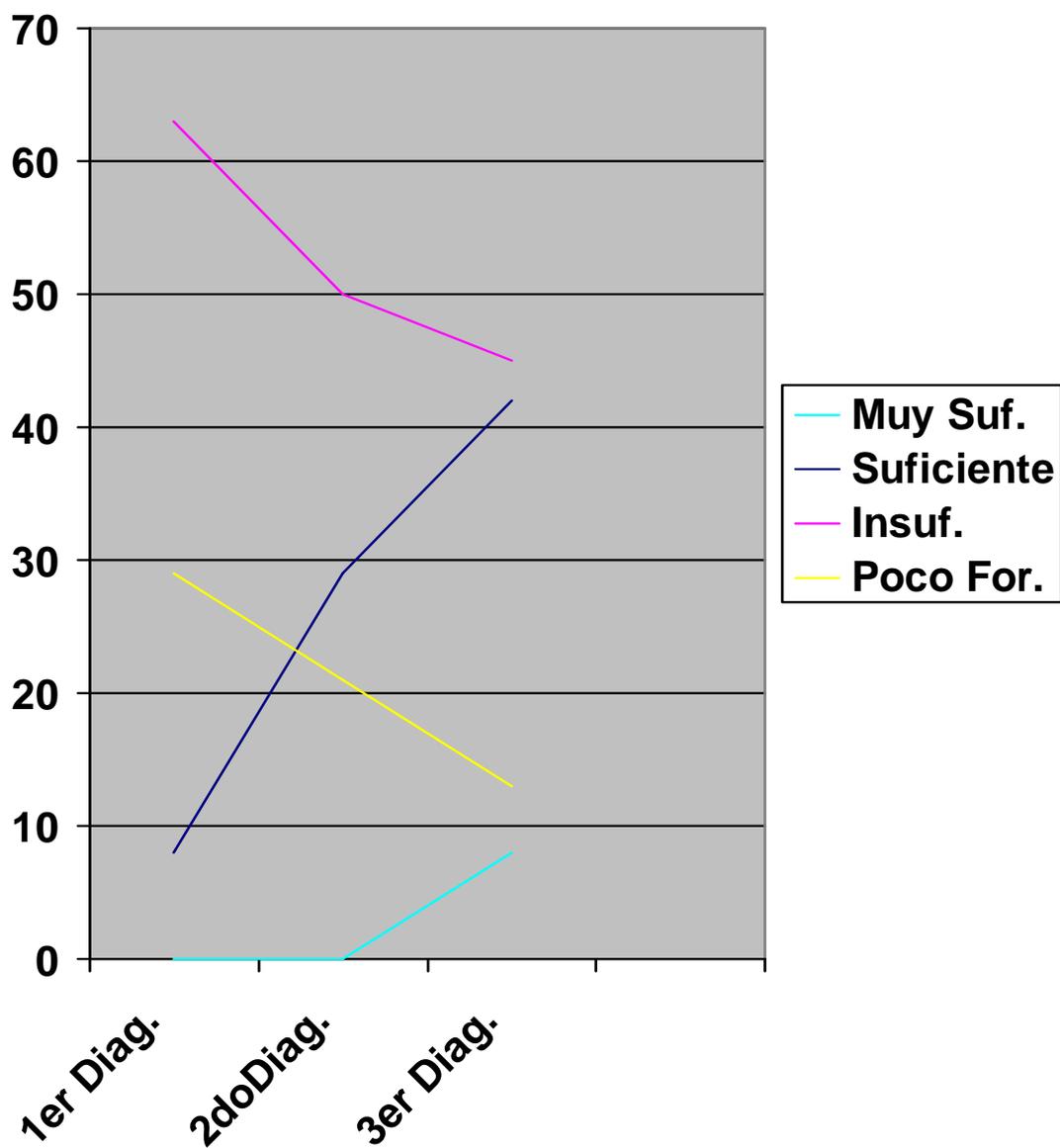
Anexo 17: Guía para la clasificación de la formación de habilidades sobre la base de la actuación de los estudiantes:

- Insuficiente: el sujeto conoce lo que va a realizar, pero no la secuencia de acciones a realizar, o lo conoce pero no puede ejecutar dichos pasos o elementos.
- Poco desarrollada: el sujeto conoce lo que va a hacer, realiza las acciones para la ejecución, pero presenta inconsistencia y carecen de secuencia lógica o no se corresponden con lo presentado.
- Suficiente: el sujeto conoce lo que va a realizar y la secuencia de acciones a realizar, ejecuta con eficiencia todos los elementos.
- Muy Suficiente: el sujeto conoce lo que va a realizar y la secuencia de acciones a realizar, ejecuta con eficiencia y perfección dicha secuencia y la aplica en condiciones nuevas con independencia.

Anexo 18: Clasificación de la formación de habilidades por el grupo muestra.



Anexo 19: Tendencia manifestada en la formación de las habilidades según diagnóstico aplicado.



Anexo 20: Formación de habilidades según su clasificación en los diagnósticos inicial y final.

| Habilidades | Criterios de medida. | X 1 | |
|---------------------------------------|----------------------|-------|----|
| | | Ctdad | % |
| Planteamiento y consecución de metas. | Muy Suf. | | |
| | Suficiente | 2 | 8 |
| | Poco | 14 | 58 |
| | Insuficiente | 8 | 33 |
| Búsqueda de información. | Muy Suf. | | |
| | Suficiente | 2 | 8 |
| | Poco | 7 | 35 |
| | Insuficiente | 15 | 63 |
| Expresión y comunicación. | Muy Suf. | | |
| | Suficiente | 3 | 13 |
| | Poco | 13 | 54 |
| | Insuficiente | 8 | 33 |
| Solución de problemas | Muy Suf. | | |
| | Suficiente | 2 | 8 |
| | Poco | 9 | 38 |
| | Insuficiente | 13 | 54 |

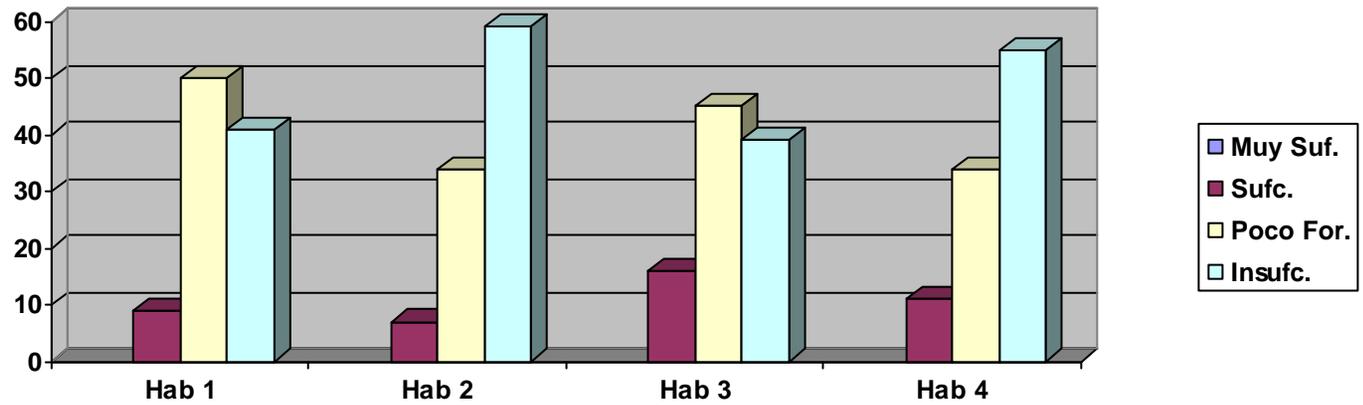
| Habilidades | Criterios de medida. | X 3 | |
|---------------------------------------|----------------------|-------|----|
| | | Ctdad | % |
| Planteamiento y consecución de metas. | Muy Suf. | 4 | 17 |
| | Suficiente | 8 | 33 |
| | Poco | 10 | 42 |
| | Insuficiente | 2 | 8 |
| Búsqueda de información. | Muy Suf. | 2 | 8 |
| | Suficiente | 6 | 33 |
| | Poco | 6 | 21 |
| | Insuficiente | 10 | 38 |
| Expresión y comunicación. | Muy Suf. | 3 | 13 |
| | Suficiente | 7 | 29 |
| | Poco | 11 | 46 |
| | Insuficiente | 3 | 13 |
| Solución de problemas | Muy Suf. | 2 | 8 |
| | Suficiente | 3 | 13 |
| | Poco | 8 | 33 |
| | Insuficiente | 11 | 46 |

Anexo 21: Resultados de la formación alcanzada por habilidad.

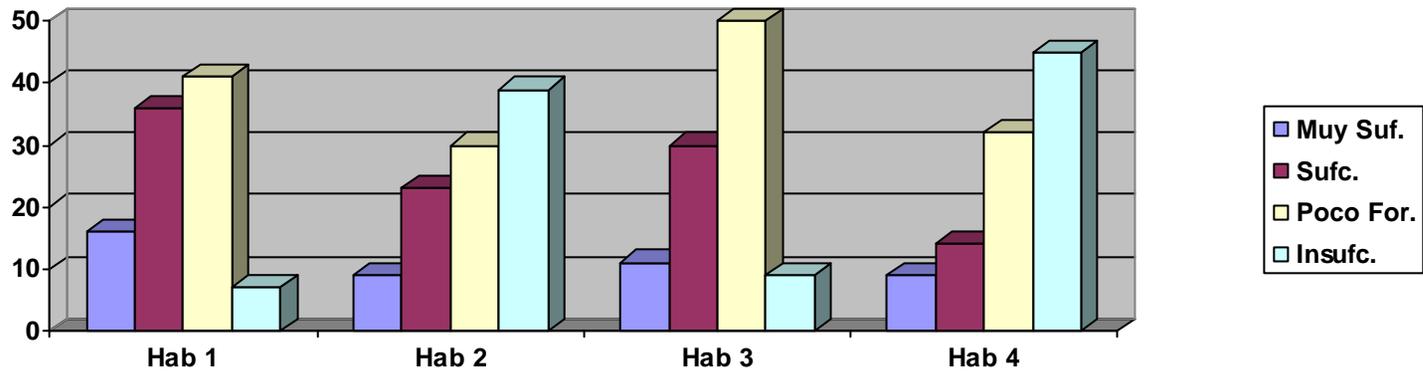
Hab. 1. "Planteamiento y consecución de metas" Hab. 2 "Búsqueda de información"

Hab. 3 "Expresión y comunicación" Hab. 4 "Solución de problemas"

Diagnóstico Inicial



Diagnóstico Final



Anexo 22: Programa y P1 de la asignatura Cognición y Comportamiento I

UNIVERSIDAD JOSÉ MARTÍ
FACULTAD HUMANIDADES
DEPARTAMENTO PSICOLOGÍA

Programa analítico
Licenciatura en Psicología
Continuidad de estudios

Asignatura: Cognición y Comportamiento I

Año: 3ro

Semestre: 1ro

Total de horas: 16

Objetivos generales de la asignatura:

- Identificar y caracterizar los procesos básicos de la cognición
- Caracterizar los principios, métodos y técnicas en el estudio de los procesos cognitivos.
- Evaluar críticamente los aportes de la Psicología Cognitiva a la práctica así como las insuficiencias que presenta esta área de estudio de la Psicología.

Tema 1: ¿Qué es la Psicología Cognitiva?

Objetivos:

- Identificar los conceptos generales de la Psicología Cognitiva.
- Caracterizar métodos y técnicas en el estudio de los procesos cognitivos.

Contenidos:

- Paradigma dominante.
- Principios básicos.
- Las representaciones mentales como causa de la conducta: imágenes, redes y esquemas.
- Métodos y técnicas: la experimentación, la simulación, la introspección.
- Los logros y las insuficiencias del paradigma dominante. Aplicaciones.

Cantidad de horas: 2 horas

Tipo de Clase: Clase- Encuentro

Evaluación: Preguntas de control

Tema 2: El estudio de la atención

Objetivos:

- Identificar los conceptos generales de la Atención
- Caracterizar métodos y técnicas en el estudio de la Atención.

Contenidos:

- Diferentes formas de concebir la atención.
- Modelos de la atención.
- Selectividad y distribución.
- Tipos de atención.
- Procesos automáticos y controlados.

Cantidad de horas: 2 horas

Tipo de Clase: Clase- Encuentro

Evaluación: Preguntas de control

Tema 3: El estudio de la memoria.

Objetivos:

- Identificar los conceptos generales de la Memoria
- Caracterizar métodos y técnicas en el estudio de la Memoria

Contenidos:

- La memoria como proceso transformador.
- Los modelos estructurales de la memoria.
- Las concepciones estructura-proceso: los problemas de la recuperación.
- Relación entre memoria y atención.

Cantidad de horas: 4 horas

Tipo de Clase: Clase- Encuentro

Evaluación: Preguntas de control

Tema 4: El estudio del Pensamiento.

Objetivos:

- Identificar los conceptos generales del Pensamiento.
- Caracterizar métodos y técnicas en el estudio del Pensamiento

Contenidos:

- Las representaciones conceptuales y la formación de conceptos. La concepción prototípica Algoritmos y heurísticos en la solución de problemas.
- La modelación en la solución de problemas.
- Tipo de razonamiento: la inducción y la deducción.
- El problema de la racionalidad del pensamiento.

Cantidad de horas: 4 horas

Tipo de Clase: Clase- Encuentro

Evaluación: Preguntas de control

Tema 5: El estudio del Lenguaje.

Objetivos:

- Identificar los conceptos generales del Lenguaje
- Caracterizar métodos y técnicas en el estudio del Lenguaje.

Contenidos:

- Las funciones del lenguaje: comunicación, representación y regulación.
- La producción del lenguaje: modelos de la producción del lenguaje.
- La comprensión del lenguaje: modelos de la comprensión del lenguaje.
- Relación entre Pensamiento y Lenguaje.

Cantidad de horas: 4 horas

Tipo de Clase: Clase- Encuentro

Evaluación: Preguntas de control

INDICACIONES METODOLÓGICAS.

Frecuencia de encuentros y duración:

La asignatura será impartida durante el 1er. Semestre de 3er. Año en 4 encuentros de 4 horas cada uno. La forma organizativa docente a utilizar es la Clase Encuentro.

Se planificarán Consultas fuera del Horario docente.

Planificación de Temas por Encuentros

Encuentro 1.....Temas 1 y 2

Encuentro 2.....Tema 3

Encuentro 3.....Tema 4

Encuentro 4.....Tema 5

SISTEMA DE EVALUACIÓN:

En todos los encuentros a partir del segundo se hará una pregunta de control en clase, escrita y en relación a lo orientado para el autoestudio del encuentro anterior.

La asignatura tiene Examen Final.

Bibliografía:

Vega, M. De. Introducción a la Psicología Cognitiva. Alianza Psicológica. Madrid, 1992

| | | | | |
|---|--|---|----------------------------|---------------|
| SEDE UNIVERSITARIA DE SANCTI SPIRITUS | | ASIGNATURA (P-1) | | |
| Facultad HUMANIDADES | | Departamento PSICOLOGÍA | | |
| Especialidad PSICOLOGÍA | | Especialización | | |
| Año 3ro | Tipo de Curso Continuidad de estudio | Curso 2009-2010 | Semestre PRIMERO | |
| Elaborado por: Lic. Bárbara Carmona Ariosa | | J' Departamento: Lic Diana Rosa Sospedra Firma: | FECHA | |
| Prof. Instructor | | | D 4 | M 6 |
| Asignatura: COGNICIÓN Y COMPORTAMIENTO 1 | | | | |

TRABAJOS FUERA DEL HORARIO DE ACTIVIDADES DOCENTES

| Tipo y número | <u>Descripción de la actividad</u> | Semana inicial | Semana final | Tipo |
|----------------------|---|-----------------------|---------------------|-------------|
| | | | | |

SISTEMA DE EVALUACION

| número | <u>Tipo de Evaluación</u> | Obligatorio |
|---------------|---|--------------------|
| | Se realizarán evaluaciones sistemáticas a través de preguntas escritas en todos los encuentros excepto el primero | X |
| E3 | Trabajo de control parcial | X |
| | Examen final Teórico Escrito | X |

| SEMANA NUMERO | ACT DOC NUMERO | CONTENIDO | FORMAS DE DOCENCI A | TRABAJO S FUERA HORARIO AD | LUGA R | TIEMPO EST IND | MEDIOS DE ENSEÑAN ZA | OBSERVACIONES |
|------------------|-------------------|--|------------------------------|-------------------------------------|-----------|-------------------|----------------------------------|---------------|
| E1 | 1/4 | <p>Tema 1: ¿Qué es la Psicología Cognitiva?</p> <p>Paradigma dominante. Principios básicos. Las representaciones mentales como causa de la conducta: imágenes, redes y esquemas. Métodos y técnicas: la experimentación, la simulación, la introspección. Los logros y las insuficiencias del paradigma dominante. Aplicaciones.</p> <p>Tema 2: El estudio de la atención</p> <p>Diferentes formas de concebir la atención. Modelos de la atención. Selectividad y distribución. Tipos de atención. Procesos automáticos y controlados</p> | CE | | Au | 4 | Pz, Video, Materiales didácticos | |
| E2 | 5/8 | <p>Tema 3: El estudio de la memoria.</p> <p>La memoria como proceso transformador. Los modelos estructurales de la memoria. Las concepciones estructura-proceso: los problemas de la recuperación. Relación entre memoria y atención.</p> | CE | | Au | 4 | Pz, Video, Materiales didácticos | |
| E3 | 9/12 | <p>Trabajo de control parcial</p> <p>Tema 4: El estudio del Pensamiento.</p> <p>Las representaciones conceptuales y la formación de conceptos. La concepción prototípica Algoritmos y heurísticos en la solución de problemas.</p> | CE | | Au | 4 | Pz, Video, Materiales didácticos | |

Anexo 23: Programa y P1 de la asignatura Cognición y Comportamiento II

Universidad "José Martí Pérez"
Departamento de Psicología

PROGRAMA ANALÍTICO

Tipo de Curso: Continuidad de estudios

Disciplina: Procesos básicos

Asignatura: COGNICIÓN Y COMPORTAMIENTO II

Año: Tercero

Semestre: Segundo

Total de horas: 16

OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA

- Identificar y comprender los problemas centrales en la conceptualización de la inteligencia humana.
- Conocer los principios, métodos y técnicas en el estudio de la inteligencia.
- Valorar críticamente las respuestas dadas desde distintas posiciones a los problemas abordados en esta esfera.

Tema I: La determinación de la inteligencia humana.

Objetivos:

- Identificar las distintas concepciones teóricas respecto al problema de la determinación.
- Valorar críticamente los argumentos y datos ofrecidos desde distintas posiciones.

Contenidos:

- La conceptualización de la inteligencia humana. Delimitación de algunos términos.
- Concepciones centradas en factores genéticos.
- Concepciones centradas en factores sociales.
- La medición de la inteligencia. Enfoque cuantitativo y cualitativo.

Cantidad de horas: 8

Tipo de clase: Clase por encuentro

Evaluación: Participación en clase.

Tema II: La estructura de la Inteligencia.

Objetivos:

- Identificar y comprender las distintas respuestas ofrecidas al problema de la estructura de la inteligencia.
- Valorar los aportes y limitaciones de las distintas propuestas en esta área.

Contenidos:

- El problema de la globalidad o pluralidad de la inteligencia. Factores y procesos.
- El enfoque factorialista.
- El enfoque cognitivista. Aportes del enfoque del procesamiento de información.
- Enfoque pluralista en el estudio de la inteligencia.

Cantidad de horas: 8 horas

Tipo de clase: Clase por encuentro

Evaluación: Pregunta de control
Participación en clase

Sistema de evaluación:

Los señalados en cada encuentro y examen final.

Orientaciones metodológicas.

Las clases encuentros seguirán las orientaciones de la guía de estudio.

Bibliografía: Selección de Lecturas sobre Inteligencia Humana.

Elaborado por: M.S. Zoe Bello Dávila

Reelaborado por: Lic. Bárbara Carmona Ariosa.

| | | | | |
|--|---|--|----------------------------|----------------|
| Universidad JOSÉ MARTÍ PÉREZ | | ASIGNATURA (P-1) | | |
| Facultad HUMANIDADES | | Departamento PSICOLOGÍA | | |
| Especialidad PSICOLOGÍA | | Especialización | | |
| Año TERCERO | Tipo de Curso Continuidad de Estudios | Curso 2009/2010 | Semestre Segundo | |
| Elaborado por: Lic. Bárbara Carmona Ariososa | | J' Departamento: Diana R. Sospedra | FECHA | |
| Categoría Docente: Instructor | | Firma: | | |
| | | D 8 | M 1 | A 10 |
| Asignatura: COGNICIÓN Y COMPORTAMIENTO II | | | | |

TRABAJOS FUERA DEL HORARIO DE ACTIVIDADES DOCENTES

| Tipo y número | <u>Descripción de la actividad</u> | Semana inicial | Semana final | Tipo |
|----------------------|---|----------------|--------------|------|
| | | | | |

SISTEMA DE EVALUACION

| Semana número | <u>Tipo de Evaluación</u> | Obligatoria |
|---------------|--|-------------|
| | Evaluación sistemática a través de preguntas teóricas y ejercicios prácticos | X |
| 3 | Trabajo de control parcial en la semana 3 sobre los contenidos del tema 1 | X |
| | | |

| SEMANA NUMERO | ACT DOC NUMERO | CONTENIDO | FORMAS DE DOCENCIA | TIPO DE FUERA LUGAR | TIEMPO EST IND | MEDIOS DE ENSEÑANZA | OBSERVACIONES |
|------------------|-------------------|--|-----------------------|---------------------------|-------------------|------------------------|---------------|
| 1 | 1/4 | Tema 1.- La determinación de la inteligencia humana. <ul style="list-style-type: none"> • La conceptualización de la inteligencia humana. Delimitación de algunos términos. • Concepciones centradas en factores genéticos. • Concepciones centradas en factores sociales. • La medición de la inteligencia. Enfoque cuantitativo y cualitativo. | E | A u | 4 h | Pz, Video | |
| 2 | 5/8 | Tema 1.- La determinación de la inteligencia humana. <ul style="list-style-type: none"> • Concepciones centradas en factores genéticos. • Concepciones centradas en factores sociales. • La medición de la inteligencia. Enfoque cuantitativo y cualitativo. | E | A u | 4 h | Pz, Video | |
| 3 | 9 | Trabajo de control parcial sobre el tema 1 | | | | | |
| | 10/ 12 | Tema 2.- La estructura de la Inteligencia. <ul style="list-style-type: none"> • El problema de la globalidad o pluralidad de la inteligencia. Factores y procesos. • El enfoque factorialista. | E | A u | 4 h | Pz, Video | |
| 4 | 13 | Análisis de los resultados del trabajo de control | | | | | |
| | 14/ 16 | Tema 2.- La estructura de la Inteligencia. <ul style="list-style-type: none"> • El enfoque cognitivista. Aportes del enfoque del procesamiento de información. • Enfoque pluralista en el estudio de la inteligencia. • La inteligencia emocional | E | | 4 h | | |



Anexo 24: Plan de estudio carrera Psicología.

| SEMESTRE 1 | Horas Cul | | SEMESTRE 2 | horas | Cul |
|-------------------------------------|------------------|------|--------------------------------------|--------------|------------|
| FILOSOFÍA Y SOCIEDAD I | 16 | EF | FILOSOFIA Y SOCIEDAD II | 16 | EF |
| GRAMÁTICA ESPAÑOLA | 16 | EF | TALLER DE REDACCIÓN Y ESTILO | 16 | EF |
| PSICOLOGÍA GENERAL | 16 | EF | METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN I | 16 | ---- |
| COMPUTACIÓN | 16 | EF | HISTORIA DE CUBA | 16 | EF |
| SEMESTRE 3 | | | SEMESTRE 4 | | |
| ECONOMÍA POLÍTICA I | 16 | EF | ECONOMÍA POLÍTICA II | 16 | EF |
| HISTORIA DE LA FILOSOFÍA | 16 | EF | ESTADÍSTICA | 16 | EF |
| METODOL. DE LA INVESTIGACIÓN II | 16 | ---- | FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS | 16 | EF |
| INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA | 16 | EF | ANÁLISIS DINÁMICO | 16 | EF |
| SEMESTRE 5 | | | SEMESTRE 6 | | |
| TEORIA SOCIO-POLÍTICA | 16 | EF | ANTROPOLOGÍA SOCIOCULTURAL | 16 | EF |
| COGNICIÓN Y COMPORTAMIENTO I | 16 | EF | COGNICIÓN Y COMPORTAMIENTO II | 16 | EF |
| PSICODIAGNÓSTICO. | 16 | EF | ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA | 16 | EF |
| PERSONALIDAD | 16 | EF | PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO I. | 16 | EF |
| SEMESTRE 7 | | | SEMESTRE 8 | | |
| PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO II | 16 | EF | PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO III | 16 | EF |

| | | | | | |
|--------------------------------------|----|-----------|------------------------------|----|-----------|
| INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA CLÍNICA | 16 | EF | PSICOLOGÍA DE LA FAMILIA | 16 | EF |
| PSICOPATOLOGÍA I | 16 | EF | PSICOPATOLOGÍA II | 16 | EF |
| PSICOLOGÍA SOCIAL I | 16 | EF | PSICOLOGÍA SOCIAL II | 16 | EF |
| SEMESTRE 9 | | EF | SEMESTRE 10 | | EF |
| PSICOTERAPIA | 16 | EF | PSICOLOGÍA EDUCATIVA I | 16 | EF |
| HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA | 16 | EF | PSICOLOGÍA EDUCATIVA II | 16 | EF |
| PSICOLOGÍA DE LA SALUD | 16 | EF | PSICOLOGÍA ESPECIAL. | 16 | EF |
| PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL I | 16 | EF | PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL II | 16 | EF |
| SEMESTRE 11 | | | SEMESTRE 12 | | |
| STAFF Y ESTUDIOS DE CASOS | | | EXAMEN ESTATAL | | |
| TEMAS CIENTÍFICOS. | | | | | |

EF: Examen Final

Anexo 25: Relación de los diagnósticos realizados por meses.

| Grupos / Diagnósticos | Fecha |
|----------------------------------|--------------|
| X1 Diagnóstico Inicial | Sept. 09 |
| X2 Diagnóstico Intermedio | Enero 10 |
| X3 Diagnóstico Final | Junio 10 |