

**UNIVERSIDAD SANCTI SPIRITUS  
“JOSE MARTI PEREZ”**



**Facultad de Humanidades  
Carrera Licenciatura en Psicología**

**TRABAJO DE DIPLOMA**

***TÍTULO: La dimensión significatividad del aprendizaje desarrollador  
en estudiantes universitarios.***

***AUTOR: Alejandro I. Calderón Chongo.***

***TUTORAS: MSc. Diana Rosa Martín Sospedra.***

**2012**

***DEDICATORIA***

A mi familia, sobre todo a mis padres y mis hijos.

## ***AGRADECIMIENTOS***

A mi tutora, excelente profesora y persona,  
A mi profesora Barbarita, por guiarme en la realización de este trabajo  
A Yamilet y Yaquelin por compartir momentos de estudios y fomentar una gran amistad  
y a todos los que se interesaron durante mi carrera.

*“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido;  
es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive;  
es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su  
tiempo, con lo que no podrá salir a flote...”*

*José Martí*

## INDICE

	<i><b>Página</b></i>
<b>Resumen</b>	
<b>Introducción.....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I- Referentes teóricos en torno al aprendizaje desarrollador y su concreción en el contexto educativo universitario.....</b>	<b>12</b>
I.1- Fundamentos psicológicos para el abordaje del aprendizaje.....	12
I.2- Aprendizaje desarrollador. Sus dimensiones y subdimensiones.....	20
I.3- El proceso de aprendizaje en la juventud como estadio del desarrollo.....	25
<b>Capítulo II- Diagnóstico de las necesidades sentidas de los estudiantes en torno al aprendizaje y caracterización de la dimensión significatividad del aprendizaje desarrollador.....</b>	<b>28</b>
II.1- Aspectos metodológicos de la investigación.....	28
II.2- Diagnóstico de las necesidades sentidas de los estudiantes del tercer año de la carrera Licenciatura en Psicología en torno al aprendizaje.....	34
II.3- Caracterización de la dimensión significatividad del aprendizaje desarrollador en los estudiantes del tercer año de la carrera Licenciatura en Psicología en torno al aprendizaje.....	40
<b>Conclusiones.....</b>	<b>43</b>
<b>Recomendaciones.....</b>	<b>44</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>45</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>48</b>

## **RESUMEN**

La presente investigación, desde un abordaje cualitativo, ofrece una caracterización del aprendizaje de los estudiantes del tercer año de la carrera Licenciatura en Psicología de la UNISS. Para ello parte de la identificación de las necesidades sentidas de los/las estudiantes en torno al aprendizaje. Se enfatiza en la dimensión significatividad del aprendizaje desarrollador constatándose tanto el significado asignado al contenido como su implicación en la formación de sentimientos, actitudes y valores, así como su influencia decisiva en el desarrollo personalógico de los estudiantes. A través del empleo de métodos y técnicas psicológicas se realizó la recolección de los datos desde una perspectiva holística para su comprensión. Como aspecto particular a señalar se destaca la comprensión del aprendizaje desde los postulados del Enfoque Histórico-Cultural y los referentes del aprendizaje significativo de D. Ausubel.

La tesis consta de dos capítulos: el primero dedicado a los fundamentos esenciales de la temática en estudio y el segundo en función del diagnóstico de las necesidades sentidas de los estudiantes en torno al aprendizaje y la caracterización de la dimensión significatividad del aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora.

## **INTRODUCCION**

En la actualidad el conocimiento se ha convertido en elemento clave de la producción y la competencia, mas ¿qué rol puede y debe desempeñar el estudiantado universitario en el perfeccionamiento de su propia calidad educacional y por consiguiente, en el mejoramiento humano y el desarrollo social? Esta interrogante contribuye a clarificar la misión del estudiante en la universidad actual: el cambio educativo en función del progreso en el contexto de la actual revolución científico-tecnológica.

Desde esta perspectiva podría resumirse la siguiente idea: el énfasis de la educación superior no debe recaer solo sobre la asimilación de contenidos, sino en el proceso de aprehensión de los mismos más allá de un aprendizaje memorístico. Esta debe favorecer la apropiación activa y creadora de la cultura por parte de los individuos, contribuyendo al desarrollo de su auto perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social. (Ginoris, 2007)

La comunidad científica cada vez presta mayor atención a la problemática de la dirección del aprendizaje, con una alta prioridad en la búsqueda de excelencia en tal sentido. Múltiples han sido los estudios realizados a tales efectos, unos dirigidos al aprendizaje desarrollador (Ginoris, 2007; Toruncha, 2002; Castellanos, 2000 y 2001), otros hacia el desarrollo de estrategias de aprendizaje (Castellanos, 1999 y 2000; Hernández, 2000; Hernández, González, Casar y Pérez, 2002, Zilberstein y Silvestre, 2002); incluso desde los contenidos propios del perfil profesional (Rodríguez y Hernández, 2001), otros a preparar a los profesores en la enseñanza de estrategias de aprendizaje (Pérez Cavaní, 1995); (López, Rico, Avendaño, Labarrere y Valera, 1994), todos los que desde diversas aristas han enfatizado en la dirección y estimulación del aprendizaje como función esencial en el escenario educativo.

Si bien el uso de la investigación en este sentido ha sido abordado en menor o mayor medida en los niveles de enseñanza no se encontraron en la literatura estudios que den un carácter sistematizado a esta problemática en la educación superior y que aseguren la excelencia de la dirección del aprendizaje en correspondencia con las demandas actuales.

Los análisis realizados en los claustros de la carrera Licenciatura en Psicología, sus colectivos de disciplinas y de años, han contribuido a la toma de conciencia sobre la existencia de una contradicción entre el modo en que lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y las exigencias propias que la labor profesional plantea a los egresados, dado el carácter complejo del objeto de su profesión y de los problemas que como psicólogo o psicóloga está llamado a solucionar en la práctica.

Así mismo, las situaciones de aprendizaje que se proponen a los y las estudiantes no siempre motivan suficientemente a los mismos, ni comprometen su trabajo intelectual hasta el punto de dejar una huella tanto en el plano de sus conocimientos, como en sus procesos de pensamiento y modos de actuación, estas generalmente son cerradas, no repercuten en los sistemas de clases de varias asignaturas, y pocas veces exigen que se trabaje de forma grupal, de modo que se pueda propiciar la comunicación, el planteamiento de interrogantes, conjeturas y confrontación de puntos de vista.

Unido a lo anterior, no se aprovechan al máximo los conocimientos previos, vivencias y las experiencias de los y las estudiantes, de los que un número considerable logran solo con ayuda el establecimiento de nexos entre los fundamentos teóricos y prácticos en la solución de los problemas de la práctica profesional.

Resultados de estudios realizados en relación con la dirección del aprendizaje en la carrera han posibilitado percibir que la comprensión que prevalece en los docentes sobre el proceso de aprendizaje centra su atención en los conocimientos, en un nivel reproductivo, memorístico, poco analítico, reflexivo y autorregulador, que no estimula en magnitud la formación de competencias profesionales, la creatividad, la adquisición de normas de

comportamiento y métodos de aprendizaje con un efecto desarrollador, todo lo que implica serias dificultades en la formación profesional.

Se advierten limitaciones en los estudiantes para aplicar los contenidos de una asignatura o disciplina al solucionar tareas docentes, bajos niveles de argumentación teórica en las actividades prácticas, falta de solidez en los conocimientos, pobreza en las reflexiones críticas, limitaciones en el establecimiento de relaciones causales, unido al insuficiente desarrollo de las habilidades para conjugar convenientemente los contenidos aprendidos en un mismo año, retomarlos y extrapolarlos a nuevas situaciones de aprendizaje. (Martín y Carmona, 2011).

Ante los retos y realidades descritas anteriormente surgen una serie de interrogantes, cuya conjugación armónica y coherente ofrece el hilo conductor para el abordaje del proceso de aprendizaje en el marco de la educación superior:

- ¿De qué forma propiciar el desarrollo de la actividad intelectual productivo-creadora y reflexiva, de modo que los/las estudiantes realicen aprendizajes de calidad y aprendan a aprender?
- ¿Cómo lograr que los aprendizajes adquieran un sentido personal para los/las estudiantes a partir de el establecimiento de relaciones significativas de los nuevos contenidos con los anteriores, la experiencia práctica y el mundo afectivo individual?
- ¿En qué condiciones el proceso enseñanza-aprendizaje contribuye al desarrollo de un fuerte sistema de motivaciones intrínsecas, autovaloraciones y expectativas positivas que orienten y sustenten la disposición y los esfuerzos de los/las estudiantes para aprender de manera activa, autónoma y permanente?

Desde esta perspectiva resulta necesario materializar el proceso enseñanza-aprendizaje en función de la formación de personalidades plenas, que busquen el conocimiento y lo apliquen con carácter creador en beneficio de nuestra sociedad, que se conozcan a sí mismos y aprendan cómo autorregularse; que sientan, amen y respeten a sus semejantes; que se

expresen libremente y con conocimiento de causa de lo que dicen y hacen, hombres que como dijera José Martí, digan lo que piensan y lo digan bien. (Martí, 1975)

Somos partidarios de una enseñanza desarrolladora integral, que promueva un continuo ascenso en la calidad de la formación de los/las estudiantes, a partir del vínculo inexorable entre la instrucción, la educación y el desarrollo. Este modo de enseñanza contribuye a que cada alumno no solo sea capaz de desempeñar tareas intelectuales complejas, sino que también se desarrolle su atención, la memoria, la voluntad, a la vez que sienta, ame y respete a los que les rodean y valore las acciones propias y las de los demás. (Addine, 2004)

De este análisis surge el problema científico de la presente investigación: ¿Cuáles son las características que tipifican la dimensión significatividad del aprendizaje desarrollador en los estudiantes universitarios?

Se define como objetivo general: Caracterizar la dimensión significatividad del aprendizaje desarrollador en estudiantes de la carrera Licenciatura en Psicología en la Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez.

Objetivos específicos:

1. Profundizar en los referentes teóricos en relación con el aprendizaje desarrollador y su concreción en el contexto educativo universitario.
2. Identificar las potencialidades y carencias del aprendizaje desarrollador de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Psicología.
3. Determinar las particularidades de la dimensión significatividad del aprendizaje desarrollador en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Psicología.

La presente investigación se inserta como parte del proyecto Perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora en la carrera Licenciatura en Psicología. (Martín, 2010)

Se concibe integralmente el empleo de métodos teóricos y empíricos, desde un abordaje cualitativo. Entre los métodos teóricos se destacan el análisis y síntesis, la inducción y la deducción y el enfoque de sistema, así como la utilización del Modelo de ANISE, la entrevista semi-estructurada, asociación libre de palabras y el grupo de discusión para la recogida de la información.

El valor de los resultados encierra en sí mismo un punto de partida esencial para el logro de aprendizajes en términos de conocimientos, de habilidades o de valores que satisfagan los requerimientos de desempeño en la sociedad de los estudiantes (Núñez, 2006) y contribuye a clarificar el rol que puede y debe desempeñar la universidad en el perfeccionamiento de la calidad educacional y por consiguiente, en el mejoramiento humano y el desarrollo social.

## **CAPÍTULO I- Referentes teóricos en torno a aprendizaje desarrollador y su concreción en el contexto educativo universitario.**

### **I.1- Fundamentos psicológicos para el abordaje del aprendizaje.**

Una concepción general sobre el aprendizaje representa una herramienta heurística indispensable que brinda una comprensión de los complejos y diversos fenómenos que tienen lugar en el aula, y por lo tanto, un fundamento teórico, metodológico y práctico para planificar, organizar, dirigir, desarrollar y evaluar su práctica profesional, perfeccionándola continuamente. Todo ello constituye un requisito básico para que el educador pueda potenciar, de manera científica e intencional - y no empírica o intuitivamente - los tipos de aprendizajes necesarios, es decir, aquellos que propician en sus estudiantes el crecimiento y enriquecimiento integral de sus recursos como seres humanos, en otras palabras, los aprendizajes desarrolladores. (Castellanos, 2001; Baxter y Gil, 2002)

El aprendizaje resulta ser, en realidad, un proceso complejo, diversificado, altamente condicionado por factores tales como las características evolutivas del sujeto que aprende, las situaciones y contextos socio-culturales en que aprende, los tipos de contenidos o aspectos de la realidad de los cuales debe apropiarse y los recursos con que cuenta para ello, el nivel de intencionalidad, conciencia y organización con que tienen lugar estos procesos, entre otros. (Nieves, 2000)

La teoría del desarrollo histórico-cultural de la psiquis humana de Lev Semianovich Vigotsky, eje central del enfoque histórico cultural, constituye una línea de base pues reconoce el papel determinante tanto de la enseñanza como del aprendizaje en el proceso de culturalización del hombre, siempre y cuando posean un efecto desarrollador sobre el estudiante. (Vigotsky, 1987)

Para Vigotsky, es en la cultura, como registro de los sistemas simbólicos socialmente creados, donde se encuentran los organizadores de la experiencia. Por tanto, se asume, en oposición a los preformistas, que la experiencia sí es relevante para los aprendizajes, pero no cualquier experiencia constituye fuente de conocimiento: la experiencia sensorial que privilegian los empiristas da solo un conocimiento limitado de la realidad sin que permita

comprender las relaciones entre las cosas; se habla entonces de la experiencia como relación práctica y dinámica del hombre con el medio natural y social, pues la experiencia sensible se forma a través de la experiencia práctica y el conocimiento no es, como apuntan los constructivistas, ciencia de la idea, sino conocimiento del universo material y humano, del que la idea es la expresión teórica. (Carretero, 1993)

Los organizadores de esa experiencia, la que permite conocer, aprender, no están apriorísticamente fijados en el interior del aprendiz sino fuera de este en la cultura, y es la práctica social la que permite su interiorización. (Vigotsky, 1987). La escuela histórico - cultural rescató la comprensión del hombre como ser social, y por tanto, la naturaleza social de todos los fenómenos. (Febles y Confux, 2006)

El “descubrimiento” en occidente de los postulados vigotskianos, acerca de la naturaleza social de la psiquis humana, ha hecho cambiar muchas de las concepciones sobre las competencias humanas. Tras la década de los 80, investigaciones realizadas en el área cognitiva han llevado a reevaluar posiciones bien arraigadas en la psicología de corte fenomenológico. Hoy se plantea la tesis de localizar las competencias y habilidades humanas fuera de la mente de los individuos. (Ginoris, 2006; Coll, 1993)

Así, en muchos casos, es erróneo decir que el conocimiento necesario para ejecutar una tarea reside enteramente en la mente de un solo individuo. Ese conocimiento puede estar “distribuido”, es decir, el buen desempeño en una tarea depende de un equipo de individuos. En este caso, ninguno de ellos posee de manera independiente la pericia suficiente para resolverla; sin embargo, entre todos, trabajando juntos, son capaces de ejecutar la tarea de una manera confiable. (Scribner, 1986)

Lo anterior constituye un principio al que se recurre frecuentemente en la práctica investigativa de las modernas ciencias: la multiplicidad de dominios de conocimientos y la necesidad de su integración para la comprensión de los sucesos y fenómenos del mundo natural y social requiere la creación de “grupos multidisciplinares” para ejecutar los diferentes proyectos investigativos. Aquí pueden encontrarse algunos de los fundamentos

prácticos que sustentan la irrupción en la práctica pedagógica del denominado “aprendizaje cooperativo”.

Entre las principales tesis de la teoría histórico-cultural se encuentran:

- 1- El carácter mediatizado de los procesos psíquicos.
- 2- La unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad del hombre, superando así la escisión entre estas dos esferas, características de las escuelas psicológicas existentes en su época.
- 3- La creación de una nueva metodología de investigación del psiquismo: El método causal-genético (implica la necesidad de investigar las funciones psíquicas en el momento mismo de su construcción genética y no después de su cristalización en estructuras terminadas que hacen más difícil su estudio).
- 4- Papel de la enseñanza en el desarrollo psíquico del hombre. La enseñanza y la educación constituyen formas universales y necesarias del proceso de desarrollo psíquico humano y es fundamentalmente a través de ellas que el hombre se apropia de la cultura, de la experiencia histórico-social de la humanidad.
- 5- La relación enseñanza y desarrollo. El papel rector en el desarrollo psíquico del niño corresponde a la enseñanza, que ésta es su fuente, que lo precede y conduce y que la enseñanza es desarrolladora sólo cuando tiene en cuenta dicho desarrollo.
- 6- La categoría situación social del desarrollo. Se destaca como el medio influye en el niño en dependencia de la etapa de desarrollo en que este se encuentre y de las propiedades psicológicas ya formadas en él.
- 7- La categoría zona de desarrollo próximo. La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.  
“La enseñanza, por tanto, no debe estar orientada hacia aquellas funciones que ya han madurado, hacia ciclos concluidos del desarrollo, sino por el contrario debe dirigirse a las funciones que están en proceso de maduración, esto permitirá “un buen aprendizaje”, una enseñanza desarrolladora”.
- 8- La categoría actividad. (Leontiev) El desarrollo de la psique y de la conciencia humana tiene lugar a través del desarrollo del plano objetual de la actividad.
- 9- El concepto de interiorización. La actividad externa se interioriza, se convierte en interna,

ideal, sin embargo, esta actividad psíquica no es opuesta a la externa, sino que sigue representando la actividad, mostrándose como dos formas de un todo único: la actividad. En esto radica el principio de la unidad de la psique y de la actividad.

10- El principio acerca del papel primario que tienen las acciones externas en el surgimiento y formación de las acciones internas, mentales. El concepto de orientación (Galperin) como la piedra angular para la eficacia de la acción formada y por tanto del aprendizaje.

11- Análisis crítico valorativo de la enseñanza tradicional. (Dadidov) Desde la edad escolar, existen en el sujeto posibilidades para la formación de las bases del pensamiento teórico, y que esto dependerá del tipo de contenido y el método de enseñanza con que se realice.

12- Se concibe el aprendizaje no solo como un proceso de realización individual, sino también como una actividad social, como un proceso de construcción y reconstrucción por parte del sujeto, que se apropia de conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, valores y sus formas de expresión. Este aprendizaje se produce en condiciones de interacción social en un medio socio-histórico concreto.

Por la importancia que reviste el aprendizaje significativo, desde una perspectiva desarrolladora se precisan a continuación elementos de las diversas escuelas psicológicas que constituyen sus antecedentes:

▪ **Conductismo:**

-Una enseñanza progresiva de contenidos y destrezas considerando los temas de la instrucción y la posible integración de los mismos, como algo secundario.

-La aprehensión del significado del aprendizaje es solo relevante cuando se trata de utilizar la comprensión adquirida en cursos escolares anteriores.

-El dominio de una materia sólo se entiende como algo específico relacionado con lo previamente programado y en el contexto exclusivo de la clase.

-No obstante, el aprendizaje se vuelve significativo para el alumno mediante el uso de refuerzos que puedan proceder de fuera del contexto específico de instrucción antes apuntado.

▪ **Humanismo:**

-Hace referencia al aprendizaje significativo según Rogers tiene que ver con la relación de las necesidades, que pueden ser de todos los conocimientos almacenados.

-El aprendizaje es más fácil cuando tiene relación con las necesidades del sujeto y se caracteriza por: cualidades de compromiso personal, necesidades innatas de aprendizaje, el estudiante percibe como importante el tema de estudio, actitud abierta y curiosa.

-Según la psicología humanista para lograr la instrucción significativa se hace necesario la enseñanza de las destrezas que se centran en el logro de las necesidades humanas en general mediante la consecución del aprendizaje abierto al compromiso social a la creatividad y a la conciencia de la naturaleza a su alrededor.

-Carl Rogers habla de aprendizaje significativo como un aprendizaje experiencial, este aprendizaje es de iniciativa propia aun cuando el estímulo provenga de afuera, la sensación de descubrir, de lograr, de aprender y comprender viene de dentro.

-Es difusivo puesto que hace que cambie la conducta, las actitudes y hasta la personalidad del educando. En el aprendizaje significativo se combina lo lógico y lo intuitivo.

-Según Rogers existen dos tipos de aprendizaje:- aprendizaje mecánico sin significado. - aprendizaje experiencial vivencial significativo que se caracteriza por:

\* poseer una cualidad de compromiso personal. En el autoaprendizaje la persona pone en juego tanto procesos cognitivos como afectivos.

\* Que el logro de la captación y comprensión se origina en el interior del sujeto, aun cuando el estímulo provenga del exterior

\* El mismo sujeto lo evalúa, sabe que responde a sus necesidades, etc.

\* Su esencia es el significado, en el cual se construye dentro de la experiencia global del alumno.

Principios que fundamentan el aprendizaje significativo desde el punto de vista humanista.

- El ser humano posee una potencialidad natural para el aprendizaje (tiene una necesidad innata por su mundo).

- El aprendizaje significativo tiene lugar cuando el estudiante percibe el tema de estudio como importante para sus propios objetivos.

- El aprendizaje que se relaciona con el sujeto mismo se percibe y asimila con mayor facilidad si no existen amenazas externas que lo afecten.

- La mayor parte del aprendizaje significativo se facilita mediante su vinculación con situaciones de la vida real.

- El aprendizaje se facilita cuando el alumno participa de manera responsable en el

proceso de aprendizaje.

- La autonomía del alumno, su creatividad y su confianza en sí mismo se facilitan si se le asigna especial importancia a la auto evaluación y a la autocrítica.
- El aprendizaje social más útil en el mundo moderno es en el aprendizaje del proceso de aprender que significa adquirir una actitud de apertura frente a la experiencia y el proceso de cambio.

▪ **Cognitivismo:**

En relación con la estructuración del conocimiento el cognitivismo distingue dos tipos de integración:

- La que se logra mediante la asociación del pensamiento con los contenidos curriculares y que se da por resultado de una suma o cantidad superior de conocimiento.
- La integración conseguida mediante un orden jerárquico en el uso de conceptos y destrezas que lleva a un aprendizaje de orden superior significativo. Este último postulado implica una estructura conceptual muy afinada en la que se distingue ordenadamente una relación de coordinación, de supra-ordenación y de sub.-ordenación.
- En cuanto al uso de capacidades simbólicas temporales el cognitivismo está al otro lado del conductismo. Por una parte, se debe instruir en la planificación y en la auto dirección en el uso y desarrollo de imágenes previas a la aparición y uso del pensamiento ; por otro lado, dado el valor que se concede a la imitación, al juego simbólico y a la imaginación hay que incluirlos en los esquemas instruccionales más básicos.
- En relación con la comprensión instruccional basa su aprendizaje en el uso conjunto de la intuición o insight y la comprensión lógica, todo ello en mayor o menor medida. Según el período evolutivo y la exigencia del material instructivo.
- Con respecto a la consideración individual del alumno como sujeto de la instrucción la fórmula cognitiva es necesariamente simple: la adaptación de las tareas instruccionales al estadio del desarrollo del niño y a las experiencias antes incorporadas.

En 1973 D. Ausubel (1991) plantea su Teoría de aprendizaje significativo que se ocupa del aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción. Se ocupa de los procesos de aprendizaje - enseñanza, de los conceptos formados previamente por el niño en su vida

cotidiana.

En esta concepción se le atribuye especial importancia a lo que acontece dentro del sujeto que aprende "caja transparente" y lo que sucede en esta no lo consideran como algo pasivo para el mismo, sino como proceso en los que el alumno realiza aportaciones personales muy activas. Pone el acento de esta teoría en la organización del conocimiento, en su estructura y en la reestructuración que se produce debido a la interacción dentro de esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información. Cree en la información formalmente establecida.

Ausubel considera necesario una instrucción formalmente establecida. La misma consistirá en la presentación de secuencias de informaciones que tiendan a desequilibrar las estructuras existentes y resulten apropiadas para generar otras nuevas que la incluyan. Cree que toda situación de aprendizaje debe analizarse conforme a dos dimensiones:

- El tipo de aprendizaje que hace el alumno (procesos mediante las que codifica, transforma y retiene la información del aprendizaje memorístico al significativo)
- Estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje que iría desde la enseñanza receptiva a la enseñanza por descubrimiento.

Concibe el aprendizaje y la enseñanza como procesos continuos, que son relativamente independientes, pero interactúan entre si. Evita el reduccionismo al plantear que el aprendizaje significativo y memorístico son posibles en ambos tipos de enseñanza la receptiva o expositiva y por descubrimiento.

El concepto fundamental de la teoría ausubeliana se enmarca dentro de la corriente de la psicología cognoscitiva, la cual toma como punto de partida la existencia de estructuras cognitivas que vienen a ser la forma en que el individuo tiene organizado el conocimiento.

Para Ausubel el aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo. Este proceso involucra una interacción entre la información nueva (por

adquirir) y una estructura específica del conocimiento que posee el aprendiz. El aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se enlaza con los conceptos existentes.

Tipos de aprendizajes significativos:

- Representacional: Se asigna significado a determinados símbolos (Típicamente palabras) y el símbolo pasa a significar lo que significa el referente. Se da previamente a la formación de conceptos y posterior a la formación de conceptos.
- De conceptos: Constituye en cierta forma un aprendizaje representacional, se forma a partir de los objetos (comprobación de hipótesis) o a partir de conceptos preexistentes (diferenciación progresiva de conceptos subordinados, integración jerárquica de conceptos supraordenados y combinación de conceptos del mismo nivel jerárquico).
- Proposicional: aprender lo que significan las ideas expresadas en una proposición, el significado de ella como un todo, se da a partir de conceptos preexistentes.

Condiciones para el aprendizaje significativo:

- Material potencialmente significativo (significación lógica, significación psicológica y cognitiva) que el contenido posea una cierta estructuración interna lógica y la forma en que éste se le presenta a los alumnos.
- Disposición subjetiva para el aprendizaje (psicológicamente afectiva). Que el alumno tenga una actitud favorable para aprender, protagonismo del alumno.
- El sujeto debe poseer estructuras cognitivas en condiciones de dar significado al nuevo material.

Lo más importante para este autor es el conocimiento, enfatizando en el aprendizaje por recepción que puede ser significativo si tiene relación con lo que él conoce, que puede ser una herramienta del sujeto para realizar un aprendizaje autónomo. Se le da al educando las herramientas para que organice su memoria semántica, utiliza la lógica inversa de lo general a lo particular, incluye organizadores dinámicos tanto internos como externos (no solo cognitivos sino afectivos).

Debe destacarse a A. S. Bruner (1999) quien asocia el aprendizaje significativo con aprendizaje por descubrimiento. Para el aprendizaje significativo el camino mejor es el

descubrimiento, el significado se construye de lo sencillo a lo complejo. Utiliza el método general de la investigación para aprender, a la vez que adquiere conocimientos descubre las herramientas para aprender, adquiere la lógica deductiva, la disposición para aprender.

## **I.2- Aprendizaje desarrollador. Sus dimensiones y subdimensiones.**

Un aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social. (Ginoris, 2007)

Para ser desarrollador, el aprendizaje tiene que cumplir con tres criterios básicos:

- a. Promover el desarrollo integral de la personalidad del educando, es decir, activar la apropiación de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales en estrecha armonía con la formación de sentimientos, motivaciones, cualidades, valores, convicciones e ideales. En otras palabras, un aprendizaje desarrollador tendría que garantizar la unidad y equilibrio de lo cognitivo y lo afectivo-valorativo en el desarrollo y crecimiento personal de los aprendices.
- b. Potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, así como el desarrollo en el sujeto de la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio.
- c. Desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del dominio de las habilidades, estrategias y motivaciones para aprender a aprender, y de la necesidad de una auto-educación constante.

Las principales dimensiones del aprendizaje desarrollador se han sintetizado bajo tres rubros generales, concebidos a partir de la interacción dialéctica entre: la activación-regulación, la significatividad de los procesos y la motivación para aprender. (Castellanos, 2001) (ANEXO)

### (1) Activación-regulación.

A la primera de las dimensiones del aprendizaje desarrollador se denomina activación-regulación, con el objetivo de designar la naturaleza activa, consciente, intencional, de los

procesos y mecanismos intelectuales en los que se sustenta y de los resultados que produce. Las subdimensiones esenciales que integran esta dimensión son: la actividad intelectual productivo-creadora, que constituye el componente cognitivo del aprendizaje activo, y la meta cognición, que constituye el componente meta cognitivo de la misma.

(1.1) Actividad intelectual productivo-creadora (componente cognitivo).

De forma general, este componente se define a partir del sistema de conocimientos, hábitos, habilidades, procedimientos y estrategias de carácter general y específico que deben desarrollarse en cada edad y nivel, en dependencia de la naturaleza específica de la materia, y de la calidad que ellos deben tener para calificar un aprendizaje desarrollador.

En la base de este sistema se encuentra, por supuesto, la actividad cognoscitiva, que se expresa a través de los procesos, funciones y operaciones del sistema cognitivo humano (de la percepción, la memoria, el pensamiento, el lenguaje, la imaginación, etc.) y de determinados productos. Especialmente, en la base de este sistema se encuentra el desarrollo alcanzado por el pensamiento en las etapas analizadas en cuestión.

(1.2) Meta cognición

El segundo componente de la dimensión activación-regulación es la meta cognición, es decir, su componente meta cognitivo. Se designa bajo este término aquel complejo grupo de procesos que intervienen en la toma de conciencia y el control de la actividad intelectual y de los procesos de aprendizaje, y que garantizarán su expresión como actividad consciente y regulada en mayor o en menor medida, de acuerdo a su grado de desarrollo. Comprende las siguientes sub-dimensiones:

➤ Reflexión meta cognitiva: Incluye el desarrollo de la capacidad para hacer objeto de análisis y tomar conciencia de los propios procesos, y desarrollar meta conocimientos, o conocimientos acerca de los mismos. Siguiendo a Flavell, pionero del estudio de la meta cognición, la reflexión meta cognitiva y los meta conocimientos, incluyen como objeto tres grandes áreas relacionadas con la eficiencia del sistema cognitivo y el aprendizaje: los conocimientos sobre el sistema y la actividad cognitivos de la propia persona, sobre las tareas del aprendizaje y sobre las posibles estrategias a desplegar para mejorar el

rendimiento en función de determinados fines, así como la reflexión sobre cómo las interacciones entre ellos determinan el curso y resultado de las actividades. Incluye igualmente lo que el autor denomina “sensibilidad” hacia la necesidad de realizar esfuerzos o desplegar una estrategia para solucionar determinada tarea que plantee ciertas demandas cognitivas al sujeto.

➤ Regulación meta cognitiva: Implica el desarrollo de las habilidades y estrategias para regular el proceso de aprendizaje y de solución de tareas. Se comparte el criterio de Burón, compartido por muchos otros autores, de que la madurez meta cognitiva comprende el saber qué se desea conseguir, el saber cómo se consigue y el saber cuándo y en qué condiciones concretas se deben aplicar los recursos que se poseen para lograrlo. Todo ello requiere la planificación, el control (supervisión o monitoreo) y la utilización de la retroalimentación, y la evaluación y corrección pertinente de las actividades que se realizan y del propio proceso de aprendizaje.

## (2) Significatividad de los procesos.

A la segunda de las dimensiones del aprendizaje desarrollador se le ha llamado significatividad. Ella pretende englobar la influencia de una necesaria integración de los aspectos cognitivos y los aspectos afectivos y valorativos en cualquier aprendizaje desarrollador, y el impacto que este siempre tiene en la personalidad íntegra de los educandos.

Lipman, citado por González Valdés, destaca el vínculo intrínseco existente entre aprendizaje y significado, cuando señala: “La relación entre educación y significado debe ser considerada inviolable. Dondequiera que se origine significado, ahí hay educación. Puede suceder en la escuela, en el hogar, en el terreno de deportes, o en cualquier dimensión de la vida del niño. Y puede no estar sucediendo en la escuela. Una vez reconocido esto también se comprende que, en lo que a los niños respecta, ningún plan educacional será valioso a menos que resulte en experiencias significativas en la escuela y más allá de la escuela”.

### (2.1) Establecimiento de relaciones significativas en el aprendizaje

Aprender significativamente implica, en sentido general, aprender con una expresa intención de dar un sentido personal Leontiev, o significado Ausubel, a aquello que se aprende, (re)construyendo el conocimiento de manera personal, individual. Comprende la interacción de los/las estudiante con los contenidos, de manera que se logre:

- (a) La relación de los nuevos conocimientos con los conocimientos que ya se poseen (significatividad conceptual);
- (b) La relación de lo nuevo con la experiencia cotidiana, del conocimiento y la vida, de la teoría con la práctica (significatividad experiencial);
- (c) La relación entre los nuevos contenidos y el mundo afectivo-motivacional del sujeto (significatividad afectiva).

Así, la significatividad posee tanto un matiz intelectual como un matiz emocional, precisamente, porque emerge como un resultado de la interacción entre los procesos cognitivos y los afectivo-valorativos. Fuera de este marco analítico resultaría imposible separar sus diferentes formas de expresión. Tal como señalan Marchesi y Martín(1998), aprender involucra siempre un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a las relaciones que se establecen, que a su vez, se insertarán de una manera muy personal en el sistema de las motivaciones, propósitos y expectativas de las personas.

### (2.2) Implicación en la formación de sentimientos, actitudes y valores.

De lo anterior se deduce que la significatividad de los aprendizajes se manifiesta también en la capacidad de éstos para generar sentimientos, actitudes y valores en los/las estudiantes.

Una de las cuestiones más debatidas (y sin embargo, menos esclarecidas) del ámbito psicopedagógico es la relacionada con manera en que, como consecuencia de los aprendizajes explícitos o implícitos que se llevan a cabo en la escuela, se desarrollan formaciones tan complejas como los sentimientos, las actitudes y los valores. Esto - se sabe- no surge como el resultado automático de un proceso de “exposición” de las personas a determinada información o experiencia considerada afectiva, moral o socialmente relevante, o como un producto directo de la adquisición de conocimientos. Por el contrario, sólo se logra en un proceso relativamente largo, que requiere de la implicación activa de los

sujetos hacia los aprendizajes que realizan, de la oportunidad de valorar de manera muy personal sus contenidos desde diversos puntos de vista y perspectivas (moral, social, ideológica), de analizar sus consecuencias y de reflexionar sobre cómo se vinculan dichos contenidos con sus propias conductas, con su mundo afectivo y con sus auténticas necesidades de interacción con el medio circundante.

Como plantea Pérez, “la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de los alumnos/as no se consigue ni exclusiva ni prioritariamente mediante la transmisión o intercambio de ideas, por ricas y fecundas que sean, sino mediante la vivencia de un tipo de relaciones sociales en el aula y en el centro, y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer.”

La significatividad de los aprendizajes que se llevan a cabo constituye, sin dudas, una condición para este complejo proceso de formación y desarrollo de la actividad valorativa de los educandos.

### (3) Motivación para aprender

A la tercera dimensión del aprendizaje desarrollador se le ha denominado motivación para aprender con el objetivo de englobar en ella las particularidades de los procesos motivacionales que estimulan, sostienen y dan una dirección al aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes, y que condicionarán su expresión como actividad permanente de auto-perfeccionamiento y auto educación. Comprende las siguientes subdimensiones:

#### (3.1) Motivaciones predominantemente intrínsecas hacia el aprendizaje

¿Cuál es la naturaleza de aquellos procesos que estimulan, sostienen y orientan o dan una dirección a la actividad de aprendizaje? La naturaleza de los móviles de los aprendices o el tipo de motivos para aprender, en particular su carácter extrínseco o intrínseco, determina en gran medida lo que algunos autores denominan el “enfoque” del aprendizaje Pozo, y en última instancia, la efectividad del mismo. Es importante señalar que los procesos de aprendizaje están comúnmente sustentados en diversos tipos de motivaciones.

(3.2) Sistema de autovaloraciones y expectativas positivas con respecto al aprendizaje escolar.

Otro aspecto que tributa a la motivación por aprender son las expectativas de logro o fracaso que cada sujeto concibe con respecto a la actividad de aprendizaje. Estas expectativas están firmemente arraigadas en la imagen (concepto de sí) y valoración que tiene la persona de sí misma como aprendiz en un área particular (autovaloración académica específica), o en sentido general (autovaloración o autoestima académica general).

La percepción de sí como un/una aprendiz competente y eficaz, y en general, una autoestima positiva en esta área, condicionan consecuentemente expectativas positivas (la confianza en la obtención de logros y éxitos en este proceso) y por ende, la seguridad necesaria para esforzarse y perseverar a pesar de los obstáculos que puedan surgir en las tareas de aprendizaje.

El grado en que las personas atribuyen los resultados de su actuación a factores internos o externos, estables o inestables, controlables o no controlables, constituye también una expresión del desarrollo y particularidades de su sistema auto valorativo, y condicionan sus expectativas y su disposición a esforzarse y a ser activo y estratégico en su aprendizaje Castellanos (1999); Castellanos y Grueiro (1996)

### **1.3- El proceso de aprendizaje en la juventud como estadio del desarrollo.**

El sistema de actividades en la juventud abarca tanto la actividad formal o institucionalizada como la informal o no institucionalizada. La actividad de estudio adquiere un carácter científico-profesional, sobre todo para aquellos jóvenes que continúan desarrollando sus estudios en la Educación Superior. En este caso, deberán asimilar contenidos pertenecientes a diversas disciplinas, los cuales presentan un elevado nivel de abstracción y generalización. Estos deben asimilar conceptos científicos, descubrir tras la apariencia de los fenómenos su esencia, ser capaces de establecer relaciones entre diversos conceptos a fin de captar determinadas leyes, regularidades o dependencias causales de los objetos y fenómenos de la realidad, así como dominar el sistema particular de símbolos de la Ciencias Exactas. (Domínguez, 2006)

Todo este proceso, que se inicia en la adolescencia y se extiende a la edad juvenil, permite al sujeto ir conformando su cuadro del mundo y sienta las bases para la aparición en la juventud de la concepción del mundo, como formación compleja de la personalidad, típica de este período.

Las variaciones que se producen en el contenido y los métodos de obtención del conocimiento influirán notablemente en el desarrollo de la personalidad, y de manera particular, en el desarrollo intelectual, de los intereses cognoscitivos y profesionales.

Las características de la “situación social del desarrollo” en esta etapa, en lo referido a los sistemas de actividad y comunicación, así como las particularidades distintivas del desarrollo de la esfera afectivo-motivacional, favorecen las principales direcciones del desarrollo intelectual en las mismas.

Estas direcciones de cambios cuantitativos, y especialmente cualitativos, abarcan el desarrollo de los intereses cognoscitivos por una parte, y por otra, el desarrollo de los procesos cognoscitivos, especialmente del pensamiento.

En cuanto al desarrollo de los intereses cognoscitivos aumenta la variedad de intereses y en el tránsito de la adolescencia a la juventud, el sujeto va adoptando una actitud cada vez más selectiva e intencional respecto a las esferas de la realidad hacia las cuales orienta sus intereses. La actitud ante el estudio y el interés por esta actividad, se presenta una diversidad que va, desde una actitud responsable en la escuela y una marcada orientación hacia el estudio, en términos de motivación intrínseca, hasta la existencia de un desinterés marcado por estas cuestiones.

Los jóvenes se orientan, en mayor grado, hacia el contenido de las asignaturas y prefieren aquellas que promueven su reflexión y los conducen a realizar generalizaciones, a partir de las cuales, pueden dar explicación a determinados hechos concretos.

En la juventud se consolidan los intereses profesionales y pueden convertirse en intenciones. Las intenciones profesionales surgen como formación motivacional compleja y expresión de

una tendencia orientadora de la personalidad hacia esta esfera, en el momento en que el sujeto es capaz de elaborar los contenidos de esta motivación, en las perspectivas de su vida presente y futura y con un elevado compromiso de la autovaloración.

El pensamiento conceptual teórico u operatorio formal en la etapa tiene un carácter teórico como su nombre lo indica, tanto por su contenido como por su forma, ya que se basa en operaciones intelectuales que ocurren en el plano mental, es reflexivo y las operaciones intelectuales del propio sujeto se convierten en objeto de su atención, análisis y evaluación; y él debe aprender a operar con ellas, de manera intencional.

Este pensamiento se distingue, además, por ser deductivo. Esto significa que opera de lo general a lo particular; a diferencia del pensamiento conceptual empírico, propio del escolar menor, que es esencialmente inductivo y se mueve de lo particular a lo general. El adolescente no sólo ve en el concepto la realidad generalizada, sino que tiene que moverse de un concepto a otro; esto es, razonar en un plano teórico.

Es en la juventud donde se propicia una elección profesional ya que el joven atendiendo al desarrollo psicológico alcanzado, está en condiciones de realizar una valoración de sus intereses, capacidades y posibilidades reales, basada en sus aspiraciones.

En investigaciones realizadas por investigadores en Cuba se ha puesto de manifiesto la existencia de limitaciones en el desarrollo de la motivación profesional en nuestros estudiantes de la Educación Superior, situación que se evidencia a nivel mundial. (Domínguez, 2006)

Esta ausencia de una orientación motivacional hacia el contenido de la profesión repercute negativamente en la calidad docente del estudiante y en la preparación del futuro especialista, destacándose el insuficiente desarrollo de la personalidad para adaptarse a las exigencias de la profesión y trazarse una estrategia definida en la consecución de sus objetivos en esta esfera.

## **CAPITULO II- Diagnóstico de las necesidades sentidas de los estudiantes en torno al aprendizaje y caracterización de la dimensión significatividad del aprendizaje desarrollador.**

### **II.1- Aspectos metodológicos de la investigación.**

Para llevar a cabo la presente investigación se utilizó una metodología predominantemente cualitativa a partir de las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Esta metodología incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos, a pesar de no desestimarse la investigación como un todo en relación a los datos que se obtienen. (Hernández-Sampieri, 2006)

La metodología cualitativa constituye la herramienta más adecuada para la investigación pues encierra en sí misma un paradigma explicativo y flexible metodológicamente, teniendo como uno de sus principios básicos el respeto a la heterogeneidad de la realidad.

En este tipo de investigación el investigador busca conocer su objeto de investigación en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Según la mayoría de los autores que trabajan los métodos cualitativos, los caracterizan por ser descriptivos, inductivos, fenomenológicos, holísticos y sistémicos. Su diseño es flexible, emergente, constructivista y considera más importante las acciones humanas en el contexto donde se realizan, que los hechos o causas de los fenómenos.

Lo anterior significa estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, interpretando cada fenómeno a partir de lo que significa para las personas implicadas, y para esto se apoya en la recogida de una gran variedad de materiales que describen el quehacer diario de las personas.

La investigación cualitativa ofrece importantes vías para abordar el mundo personal de los sujetos, cómo interpretar las situaciones, la significación que tiene para ellos, o sea, los

significados de las acciones humanas, desde las perspectivas de los propios agentes sociales.

Por todo lo hasta aquí expuesto y por considerar a la metodología cualitativa útil en la investigación presente, este estudio se define como un estudio esencialmente cualitativo y esto se justifica porque al decir de Fernando González (2000) sobre la metodología cualitativa es: “multiparadigmática en su enfoque. Implica un enfoque interpretativo y naturalista hacia su objeto de estudio. ”Intenta sacar sentido, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.”

La población objeto de estudio estuvo conformada por la totalidad de estudiantes de la carrera Licenciatura en Psicología de la UNISS, no obstante se trató de un muestreo intencional a partir del cual la muestra investigativa quedó constituida por los estudiantes del tercer año de la carrera Licenciatura en Psicología de la UNISS.

La definición del contexto de la investigación estuvo condicionada por varios factores, entre ellos, el hecho de que es en tercer año cuando el Plan de Estudio de la carrera comienza a incluir -en mayor medida- asignaturas particulares de la Ciencia Psicológica, en un primer nivel o nivel básico de instrucción, además a estos estudiantes les resta por cursar la mayor parte del plan de estudio de la carrera y por ende constituyen el escenario idóneo para la intervención sistemática en aras del perfeccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje. A ello se unen los resultados académicos insatisfactorios alcanzados, plasmados así en los análisis semestrales de la carrera y el propio año académico.

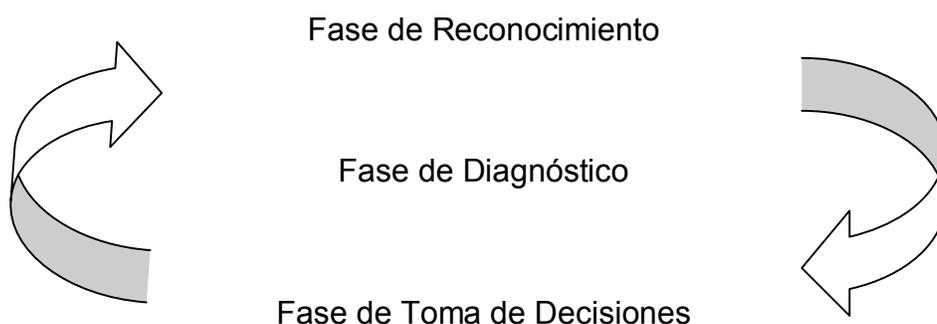
Se contó con el previo consentimiento informado de cada uno de los participantes en la investigación, así como tomados en consideración los correspondientes aspectos éticos para su desarrollo.

Se emplearon métodos del nivel teórico, los cuales permitieron esclarecer los aspectos esenciales dentro del objeto de estudio, así como sus interrelaciones:

- Histórico- lógico: Permite contextualizar el problema, conocer sus antecedentes y las causas que lo originan.
- Analítico-Sintético: Por medio de este método se logra separar al fenómeno en sus componentes, lo que permite establecer cuáles son los elementos esenciales. Posibilita hacer integraciones, buscando las explicaciones pertinentes al objeto.
- Sistémico: Se logra estudiar al fenómeno con todos sus elementos, vistos estos como componentes que están en estrecha interrelación, de modo que actúan como un todo y donde cada uno juega una función específica que influye en el otro.

Se empleó el Modelo de Análisis e Intervención Socioeducativo (Modelo ANISE) como la herramienta esencial que permitió la aproximación al diagnóstico de las necesidades educativas de los estudiantes, a través de las técnicas Grupo Central, Sondeo de Problemas y Grupo Nominal; unido a la observación, el análisis documental y la entrevista.

*GRÁFICO No. 1-* Fases del Modelo de Análisis e Intervención Socioeducativo.



Características generales de cada una de las fases del Modelo ANISE:

1. Fase de Reconocimiento:
  - Identificar las situaciones desencadenantes del Modelo ANISE.
  - Seleccionar herramientas o instrumentos para la obtención de datos.
  - Búsqueda de fuentes de información

2. Fase de Diagnóstico:

- Identificar la situación actual, en términos de resultados.
- Establecer la situación deseable, también en términos de resultados.
- Analizar el potencial, en términos de recursos y posibilidades.
- Identificar las causas de las discrepancias entre la situación actual y la deseable, en términos de condiciones existentes y requeridas.
- Identificar los sentimientos que producen en los implicados esas discrepancias.
- Definición del problema, en términos claros y precisos.

3. Fase de Toma de decisiones:

- Priorizar los problemas identificados.
- Proponer alternativas de soluciones.

Descripción de las técnicas del Modelo de ANISE:

1. Análisis de documentos: Se aplica a documentos normativos y directivos del trabajo metodológico en el proceso enseñanza- aprendizaje para conocer lo normado y cómo se concibe la estimulación del aprendizaje desarrollador. (Resolución 210 MES, Estrategias Educativa y para la Práctica Laboral de la carrera Licenciatura en Psicología 2011-2012)

2. Grupo Central.

Objetivos:

- Determinar problemas actuales y necesidades educativas del grupo.
- Conocer cómo son vivenciadas por ellos.

Descripción:

Se realiza la convocatoria, como reunión de discusión, se propone el tema objeto de la entrevista grupal. Se organiza la sala, prepara el grupo para la entrevista, este debe mantener neutralidad en los conflictos. Se presenta el tema. Se hace hablar a todos y se recogen las opiniones con neutralidad, se confrontan todas, se reformulan constantemente, se debe clarificar los sentimientos del grupo y se aceptan todas las opiniones, se debe facilitar la participación y reflexión. Se provocan ideas complementarias y se intenta conciliar opiniones en apariencia contrarias.

Deben hablar todos y registrarse todas las opiniones. No criticar aportaciones. Reformular constantemente las opiniones. Solo se consideran definitivas aquellas propuestas aceptadas por todos. Buscar confrontación de ideas aparentemente contradictorias. Realizar síntesis permanente. Se deben aclarar conceptos, definir palabras que puedan ser claves. Reformular haciendo síntesis parciales y anotarlas. Procurar hacer síntesis final y que el grupo esté de acuerdo con esta.

### 3. Sondeo de problemas.

Objetivos:

- Analizar las causas de la situación actual.
- Determinar situación deseable.

Descripción:

Esta técnica consta de tres etapas:

Presentación de la situación: el modelador presenta la situación al grupo de manera objetiva.

Sesión de trabajo en grupo: se realiza el análisis de lo que está ocurriendo, y el análisis de lo que debería estar ocurriendo. Se realiza la revisión de los datos.

Redefinición y conclusión: en esta etapa se redefinen los problemas y las causas y se presentan las conclusiones.

### 4. Grupo Nominal.

Objetivo:

- Identificar algunas alternativas de solución ante las problemáticas existentes en el grupo.

Descripción:

Se enuncia la cuestión o situación, a partir de la formulación de una pregunta abierta que haga pensar en tipo de soluciones, y se escriben las mismas. Se hace una rueda de intervenciones, las ideas generadas se anotan y se utilizan las mismas palabras del participante. No se hacen comentarios ni se discuten las ideas. En algunos momentos se

ayuda a resumir. La lista debe estar siempre a la vista del grupo.

Luego se pide a cada miembro del grupo que elija ideas para ellos prioritarias. Se indica que cada una la escriba en una tarjeta y se recogen. Se provoca una discusión grupal breve, asegurándose que todos los participantes realicen una interpretación correcta de cada cuestión.

#### Otras técnicas empleadas:

Se utilizaron además una serie de técnicas que permitieron un acercamiento a la caracterización de la dimensión significatividad del aprendizaje desarrollador de los estudiantes. (ANEXO)

- Entrevista individual semiestructurada: Permite obtener información sobre el problema planteado, estableciendo una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando esta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc. y conocer que opinan los entrevistados del mismo, el guión inicial puede variar en el transcurso de la entrevista. La entrevista semiestructurada se desarrolla en una situación abierta, donde hay mayor flexibilidad y libertad. Aunque los propósitos de la investigación gobiernen las preguntas a formular, su contenido, declaración y secuencias están en manos del entrevistador.
- Asociación libre de palabras: Tiene sus bases en la escuela del Psicoanálisis, representada por Freud como su fundador. Persigue el objetivo de aflorar a la conciencia elementos del inconsciente del individuo ya que es una técnica que no da tiempo a pensar, es flexible, abierta y propicia la creatividad del individuo ya que puede expresar lo que siente.
- Grupo de discusión. El grupo focal de discusión es “focal” porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusión” porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros. El grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo

hace en un espacio de tiempo relativamente corto. Tiene como objetivo fundamental alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente, o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los miembros del grupo. Los grupos focales se usan para obtener una comprensión profunda, pero no necesariamente representativa, de las actitudes, creencias y percepciones de un tema determinado. Cuando la técnica es bien aplicada, da una riqueza de información que refleja lo que está en la mente y en el sentir de la población objetivo.

## **II.2- Diagnóstico de las necesidades sentidas de estudiantes del tercer año de la carrera Licenciatura en Psicología en torno al aprendizaje.**

El grupo del tercer año de la carrera Licenciatura en Psicología en la UNISS está constituido por un total de 42 estudiantes de todos los municipios de la provincia, incluidos dentro de grupos de edades entre 20 y 24 años de edad. Según la fuente de ingreso a la Enseñanza Superior, predominan los Instructores de Arte.

En cuanto al local donde reciben la docencia, se constató que cuenta con el mobiliario indispensable para las actividades docentes. Posee adecuada iluminación, ventilación y limpieza.

Se observó un funcionamiento grupal favorable, cuya dinámica evidenció la cohesión y desarrollo grupal logrado, así como la existencia de un sistema de roles y normas que regulan la conducta al interior del grupo. En este caso, la jefa de brigada manifiesta características personales que favorecen el liderazgo, así como su sistema de interacción con el resto de los miembros del grupo.

Los estudiantes, en su mayoría, no se hayan motivados respecto al proceso docente-educativo en el que se encuentran insertados, lo cual puede estar sustentado en la falta de orientación profesional, así como la diversidad de intereses a la hora de realizar la matrícula, por ejemplo, según estudiantes entrevistados, "...muchas de las personas que se encuentran estudiando actualmente lo hacen por la presión de sus superiores en el centro de

trabajo, pues para conservar el puesto laboral que ocupan, deben presentar un mayor nivel de superación, por lo que se les exige matriculen en alguno de los cursos que se ofertan...”, “...los mas jóvenes por su parte estudian porque la familia los presiona, así como la sociedad...”, otros refieren que “...les gusta la carrera y se sienten implicados en el proceso”.

Se pudo constatar falta de responsabilidad, desinterés, desmotivación por la realización de las actividades planificadas, principalmente el estudio independiente, componente medular para la formación de los estudiantes en la modalidad semipresencial, unido a las insuficientes estrategias para aprender a aprender.

Se refirió contar con bibliografía para las asignaturas que reciben pero esta no cubre todas las necesidades, “...la bibliografía existe pero no es suficiente... los libros y materiales disponibles no alcanzan para todos y la información que se encuentra en soporte digital es muy difícil acceder pues como refieren “no tenemos tiempo para venir al laboratorio de la facultad...”

En la fase de reconocimiento, según Modelo ANISE, se empleó la técnica Grupo Central, la cual condujo a un polémico debate, donde fueron respetadas todas las opiniones que afloraron. Se escucharon frases como: “...a veces me aburro en las clases porque el profesor habla y habla, y al final yo no copié nada...”, “...yo vengo porque me lo exigen en el trabajo, pero en verdad no tengo tiempo para nada...”

Estos criterios son indicadores de limitaciones en la implementación del proceso enseñanza-aprendizaje, unido a la insuficiente orientación profesional, que conlleva a definir esta problemática como una necesidad pues es evidente que tanto una incorrecta conducción del proceso docente desde una perspectiva no desarrolladora, como una orientación hacia la profesión no correspondiente al estado deseado de los estudiantes desencadenarán resultados desfavorables tanto en el producto del proceso enseñanza-aprendizaje como la adecuación futuro profesional a la práctica social.

Otros elementos a considerar estuvieron en correspondencia con el propio proceso en sí mismo, "...a mí si no me lo dan todo no puedo, porque yo no sé como resumir, ni lo que es importante y lo que no", "...la verdad, a nosotros lo que nos hace falta es tener los papeles con los encuentros y ya, te los aprendes de memoria y así se puede aprobar..."

Lo anterior evidencia la falta de habilidades cognoscitivas, no tenidas en cuenta al ingreso de los estudiantes a la carrera, dado la no existencia de un diagnóstico psicoeducativo que revele la interconexión de los aspectos internos y externos desde la unidad de lo afectivo y lo cognitivo. Es por ello que se traducen como limitaciones en la autogestión del aprendizaje, a pesar de que el actual modelo pedagógico parte de un sujeto altamente motivado individual y familiarmente.

A través de esta técnica, se abordó la necesidad del trabajo individual con los estudiantes, así como la importancia que reviste el hacer énfasis en sus particularidades, "...yo tengo dificultades con la toma de notas, soy muy lenta escribiendo y se me escapan cosas, lo he dicho y nadie se ha preocupado por eso", "...yo tengo problemas con la ortografía, estoy estudiando pero sigo igual y claro al final en las pruebas sí me quitan los puntos..."

A partir del debate grupal, se logró uniformidad de criterios en cuanto a la definición de las siguientes problemáticas:

- No se dedican las horas necesarias a la auto-preparación por parte de los estudiantes.
- Aplicación rutinaria de los conocimientos a las nuevas actividades docentes.
- No se aprovechan al máximo las experiencias de los estudiantes, sus vivencias.
- Dificultades en el establecimiento de los nexos entre la teoría y la práctica.
- No se realizan generalmente actividades que demanden de un trabajo de producción grupal.
- No poseen actitudes en torno a la práctica profesional, y las actividades extraclase de corte práctico son muy escasas.
- No poseen estrategias de aprendizaje consolidadas.

- No se refiere una coherente vinculación entre los aspectos afectivos-valorativos y cognoscitivos en el marco del proceso de aprendizaje.
- Insuficiente implicación de los contenidos de aprendizaje en la formación de sentimientos y valores.

Tras un acuerdo colectivo, se identificaron entre las problemáticas anteriores, aquellas que constituyeron necesidades educativas sentidas por el grupo, es decir, vivenciadas, tangibles por cada uno de los estudiantes pero desde lo grupal, dado la influencia significativa en el despliegue y el éxito del proceso enseñanza- aprendizaje.

En tal sentido, quedaron establecidas como necesidades educativas sentidas por el grupo:

- Dificultades en la autogestión del aprendizaje por parte de los estudiantes.
- Insuficiente establecimiento de la relación entre la teoría y la práctica.
- Carencia de estrategias de aprendizaje efectivas.

Con el propósito de precisar las causas de las problemáticas anteriores y que constituyen necesidades educativas sentidas por los estudiantes en estudio, así como preestablecer la situación deseada, vista desde la propia construcción psicosocial del grupo se utilizó la técnica Sondeo de Problemas.

Fueron corroboradas las dificultades para la realización del estudio independiente, la falta de orientación profesional, limitadas habilidades cognitivas y carencia de estrategias para aprender como elementos causales de las problemáticas reveladas.

En opiniones de los estudiantes, se pudieron escuchar frases que condujeron a la elaboración de lo que realmente se desea como realidad grupal: "...nosotros deberíamos ser más activos aquí en el aula, porque cuando el profesor pregunta, por ejemplo, casi nadie

quiere contestar, aquí hay que estar a conciencia..... lo mejor es hacer las cosas bien y con interés”.

Estos criterios posibilitaron definir la situación deseable del grupo sobre la base de:

- Mayor rendimiento académico
- Dinamismo constante para con el proceso
- Desarrollo de habilidades para el autoaprendizaje
- Implicación consciente con el proceso educativo.

Hasta aquí tanto la fase de reconocimiento como de diagnóstico de las necesidades educativas mostraron el carácter activo de los estudiantes como objeto y sujeto de la investigación, no solo en la identificación sino en la elaboración de la situación deseada a favor de optimizar el proceso docente-educativo.

Tras el hilo conductor del modelo empleado en la presente investigación, se hizo uso de la técnica Grupo Nominal en función de la toma de decisiones y búsqueda de alternativas de solución aplicables que contribuyan a perfeccionar la situación real del proceso educativo.

Debe destacarse que durante esta sesión de trabajo grupal, los estudiantes se mostraron implicados, motivados en la búsqueda de soluciones desde sus propias fortalezas y oportunidades. Se percibió la realización de un análisis en profundidad, con respeto a las opiniones individuales y consenso grupal.

El grupo fue capaz de seleccionar las alternativas que se consideraron más efectivas, precisas y aplicables desde sus potencialidades. Resultó significativo que cada uno de los participantes realizara su intervención, ya fuera para opinar o para ilustrar propuestas, lo que favoreció la participación activa de los estudiantes.

De tal forma, quedaron seleccionadas las siguientes alternativas de solución en relación con el rol de los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje:

- Ser protagonistas del proceso, y no simples receptores de información.
- Despliegue de una actividad intelectual productiva y creadora en todos los momentos del proceso.
- Búsqueda de significados y de problematización permanente, lo que propicia el logro de aprendizajes eficientes y de calidad.
- Incremento de la motivación hacia el aprendizaje, mayor compromiso e implicación afectiva con el mismo.
- Identificación de las limitaciones y las fortalezas individuales para el aprendizaje.
- Predominio de expectativas positivas respecto a su aprendizaje.
- Incremento del trabajo grupal, la cooperación, la ayuda mutua.
- Determinación de un importante lugar jerárquico del aprendizaje y la futura profesión en el proyecto de vida de cada estudiante.

Estas posibles soluciones referidas por los estudiantes, encierran en sí mismas una línea de desempeño grupal. La participación activa de los estudiantes produjo efectos favorables en los mismos dado un mayor compromiso y responsabilidad con el proceso en que se hayan inmersos.

A tales efectos debe tomarse en consideración que en la juventud como etapa del desarrollo psicológico y de la personalidad, como tendencia orientadora debe constatarse el desarrollo de los intereses cognoscitivos por una parte, y por otra, el de los procesos cognoscitivos, especialmente del pensamiento. En esta etapa, las variaciones que se producen en el contenido y los métodos de obtención del conocimiento influyen notablemente en el desarrollo de la personalidad, los intereses profesionales se convierten en intenciones como formación motivacional compleja. (Domínguez, 2004).

### **II.3- Caracterización de la dimensión significatividad del aprendizaje desarrollador en los estudiantes del tercer año de la carrera Licenciatura en Psicología.**

Para el abordaje de la significatividad del aprendizaje debe tomarse como punto de partida la interconexión entre los procesos cognitivos y los afectivo-valorativos, pues el aprender involucra siempre un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a las relaciones que se establecen, que a su vez, se insertarán de una manera muy personal en el sistema de las motivaciones, propósitos y expectativas de las personas. (Castellanos, 2001; Ginoris, 2007; Zilberstein, 2004)

Con relación a la significatividad del aprendizaje, a través de la entrevista todos los estudiantes manifestaron la vinculación entre los nuevos contenidos y los anteriores, no así su concreción coherente en el marco del proceso de aprendizaje. En cuanto a la búsqueda de la relación entre los nuevos conocimientos y la experiencia personal existió consenso en relación con la falta de sistematicidad, a pesar de mostrarse en menor grado tomando en consideración el insuficiente nivel de aplicación de la teoría en la práctica. Mediante esta técnica se corroboró la comprensión de la utilidad y significación social del conocimiento, y su influencia en el plano político, ideológico, ético y educativo de la actividad humana. Aún no se encuentra consolidado el nivel de significatividad otorgado al aprendizaje en el proyecto de vida de estos jóvenes ni las orientaciones valorativas positivas respecto al componente laboral.

La aplicación de la técnica de la Asociación libre de palabras permitió un acercamiento a las opiniones, percepciones y creencias de los estudiantes en cuanto a la relación significativa del aprendizaje y la formación de sentimientos, actitudes y valores. Los estudiantes valoraron de forma general la significatividad como la búsqueda de conocimientos significativos, manera de apropiación de conocimientos, actitud positiva en la vida cotidiana, experiencia y motivación. Respecto a los sentimientos, actitudes y valores expresaron: “beneficios, actitudes, los valores norman la conducta, interiorización de nuevos conocimientos, interacción, apropiación y valores, adquisición de experiencias, interés, desarrollo”. Debe señalarse como los estudiantes lograron el establecimiento de nexos más sólidos en sus

asociaciones, mejor elaborados entre el aprendizaje y las actitudes, valores, identificando además el requerido papel activo de cada uno hacia el aprendizaje.

A partir de la interacción grupal en el marco del grupo focal se realizó énfasis tanto en la significatividad del aprendizaje como en su relación con el componente afectivo-motivacional. Es importante señalar como en el propio marco de la búsqueda de información, valoraciones sobre la problemática en cuestión se obtuvieron aproximaciones a soluciones en el ámbito grupal, corroborándose el nivel de motivación existente. Múltiples fueron los criterios planteados "...Siempre se aprende algo nuevo todos los días, algo que no conocemos..." , "El aprendizaje y la búsqueda de los conocimientos tiene un amplio significado personal y social", "El conocimiento ayuda en la toma de decisiones, entre mas conozcas mejor decisiones se toman...". Todos coinciden al valorar la importancia de la apropiación del conocimiento, sin embargo existen dificultades marcadas en cuanto a la vinculación de teoría con la práctica sistemáticamente.

Como resultado del análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación de las técnicas se pudo apreciar que con relación al establecimiento de relaciones significativas en el aprendizaje, los estudiantes establecen limitada vinculación de los nuevos conocimientos con los anteriores que ya poseen. De forma general no se constató la presencia de una huella de los contenidos anteriores desde un marco conceptual y experiencial. No se evidenció la intención expresa de ofrecer un sentido personal o significado a lo que se aprende.

En cuanto a la búsqueda de la relación entre los nuevos conocimientos y la experiencia personal existen diversos criterios, unos hacia la valoración positiva del aprendizaje en correspondencia con la vida cotidiana y otros, aunque en menor cuantía, no establecen vínculos de interés: "Los conocimientos son la fuente de la sabiduría y la experiencia", "Lo que he aprendido en la vida no tiene nada que ver con lo que estudio", "...lo que aprendo no resuelve nada de la vida..." , " Me gusta lo que aprendo a veces...."

Se refirieron limitaciones marcadas en la transferencia de los conocimientos a las situaciones del entorno socio-cultural, no se haya consolidado en los estudiantes un auto convencimiento

sobre la necesidad de esta transferencia, lo cual puede estar relacionado con la escasa vinculación a la práctica desde la propia actividad docente. Tal hecho conlleva a obstaculizar el proceso de ofrecer verdaderos significados a los contenidos, dado el pobre interjuego entre los aspectos cognitivos y afectivos.

De lo anterior se deduce que la significatividad de los aprendizajes ejerce una influencia no marcada en la formación de sentimientos, actitudes y valores en los/las estudiantes, mas debe destacarse que se trata de un proceso relativamente largo, que requiere de la implicación activa de los sujetos hacia los aprendizajes que realizan.

La mayoría de los estudiantes valoran adecuadamente la utilidad y significación social del aprendizaje: "el conocimiento no solo sirve para el presente sino también para el futuro, nos aporta beneficios personales y para la sociedad", "el conocimiento permite darle solución a diferentes situaciones en la vida en sociedad", así como su valoración en el plano político, ideológico, ético y educativo de la actividad humana. No se evidenciaron actitudes y orientaciones valorativas positivas con respecto a lo laboral.

En resumen, la dimensión significatividad del aprendizaje desarrollador se sustenta en la unidad entre los aspectos cognitivos y los aspectos afectivos-valorativos, así como el impacto que este siempre tiene en la personalidad íntegra de los principales protagonistas del proceso de aprendizaje: los/las estudiantes.

## **CONCLUSIONES**

- La presente investigación permitió caracterizar la dimensión significatividad del aprendizaje desde una concepción desarrolladora sobre la base de los fundamentos teóricos de la escuela histórico-cultural de L. S. Vigotsky y los referentes del aprendizaje significativo de D. Ausubel.
- Se concibe el aprendizaje no solo como un cúmulo de conocimientos teóricos en los estudiantes, sino como mecanismo dinamizador del autoperfeccionamiento, la autonomía y autodeterminación, cuya dimensión significatividad traduce el vínculo inexorable entre los aspectos cognoscitivos y afectivo-motivacionales, así como su influencia marcada en el desarrollo personalógico durante el estadio del desarrollo correspondiente a la juventud.
- En los estudiantes del tercer año de la carrera Licenciatura en Psicología el aprendizaje transcurre de forma tal que no deja una huella consolidada de los conocimientos en el plano personalógico. Se constataron dificultades en la autogestión del aprendizaje por parte de los estudiantes, insuficiente establecimiento de la relación entre la teoría y la práctica, unido a la carencia de estrategias de aprendizaje efectivas.
  - El establecimiento de relaciones significativas en el aprendizaje está matizado por la limitada vinculación de los nuevos contenidos con los anteriores y la transferencia de los conocimientos a las situaciones del entorno sociocultural; insuficiente búsqueda de la relación entre los nuevos conocimientos y la experiencia personal y vinculación de la teoría con la práctica. No obstante, se apreció la adecuada comprensión de la utilidad y significación social del conocimiento unido a la correcta valoración de los contenidos en el plano político-ideológico, ético y educativo.
  - Los estudiantes no mostraron actitudes y orientaciones valorativas positivas respecto a lo laboral y aún no se haya consolidada una toma de conciencia del sentido personal de los contenidos y actividades de aprendizaje, trayendo consigo una incipiente implicación del aprendizaje en la formación de los sentimientos, actitudes y valores.

## **RECOMENDACIONES**

Se recomienda el empleo de la presente investigación como línea de base para el diseño e implementación de estrategias de apoyo al aprendizaje que favorezcan la formación plena del profesional y la educación de la personalidad a tono con las demandas actuales de la educación superior cubana.

Favorecer situaciones de aprendizaje que contribuyan a incrementar el establecimiento de coherentes relaciones significativas con los contenidos unido a su implicación en la formación de la personalidad de los estudiantes desde una perspectiva individual y grupal.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Addine, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Ausubel, D.; Novak, J.; Hasnesian, H. (1991). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas, México.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe S.A. Madrid.
- Baxter, E. (2002). *La escuela y el problema de la formación del hombre*. En: *Compendio de Pedagogía*. Compilador Gilberto García Batista. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Bozhovich, L. (1976). *I. La personalidad y su formación en la edad infantil*. Ed. Pueblo y educación. Habana,
- Bruner, J. (1999) Citado en: *El sujeto grupal en la actividad de aprendizaje: Una propuesta teórica*. Castellanos, A. V. Tesis doctoral, CEPES–UH.
- Carretero, M (1993). *Constructivismo y Educación*. Zaragoza. Edelvives
- Castellanos, D.; Grueiro, I. (1996). *¿Puede ser el maestro un facilitador? Una reflexión sobre la inteligencia y su desarrollo*. La Habana: Ediciones IPLAC-CeSofte.
- Castellanos, B. (2000). *Perspectivas contemporáneas en torno al aprendizaje*. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana
- Castellanos, D. y Córdova, M. (1996). *Hacia una competencia de la inteligencia*. En selección de artículos “La inteligencia: un acercamiento a su comprensión y estimulación”. Serie Varona. La Habana.
- Castellanos, D. (1999). *La comprensión de los procesos de aprendizaje: apuntes para un marco conceptual*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana.
- Castellanos, B. (1999). *Perspectivas contemporáneas en torno al aprendizaje*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana.
- Castellanos, B. y col. (2000). *Aprendizaje desarrollador: Dimensiones y subdimensiones*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana. Cuba.
- Castellanos, D. y col. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana. Cuba.
- Coll, C. (1993). *Psicología y Didácticas: demarcación e interconexión*. *Infancia y Aprendizaje*, No. 62-63, Madrid.
- Davidov, V. (1986). *V. Los principios de la enseñanza en la escuela del futuro*. *Antología de la Psicología pedagógica y de las edades*. Ed. Pueblo y educación,

Febles, M. y Canfux, V. (2006) La concepción histórico cultural del desarrollo. Leyes y principios. En Cruz, L. (compiladora) Psicología del desarrollo. Selección de lecturas. Editorial Félix Varela, La Habana.

Gagné, R. (1971). M. Las condiciones del aprendizaje. Ed. Aguilar, Madrid.

Ginoris O. y coautores (2006). "La Didáctica: ciencia del proceso de enseñanza – aprendizaje escolarizado." Tomado de: Ginoris Quesada, Oscar, Fátima Addine Fernández y Juan Turcaz Millán. Didáctica General. Editorial Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas.

Ginoris, O. (2007a). El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivo, contenido y métodos de enseñanza-aprendizaje, en Preparación Pedagógica para profesores en la nueva universidad cubana.

Ginoris, O. (2007b) "La semipresencialidad y sus exigencias pedagógicas y didácticas al proceso de formación profesional en la educación superior", en Preparación Pedagógica para profesores en la Nueva Universidad Cubana.

Hernández- Sampieri, R. (2006). Metodología de la Investigación (Cuarta Edición). Editorial McGraw-Hill Interamericana. México DF.

Hilgard E (1971). R. Teorías del aprendizaje. Fondo de cultura económica. México.

Labarrere, G. y Valdivia, G. (1988). Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Marchesi, Álvaro y Elena Martín (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Alianza Editorial Madrid

Martí, J. (1975). Obras completas T. VI. Editorial Ciencias sociales. La Habana.

Martín, D. (2010). La preparación de los docentes para la dirección del aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora. Instituto Superior Pedagógico "Silverio Blanco Núñez", Sancti Spíritus.

Martín, D. y Carmona, B. (2011). La interdisciplinariedad como base para una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular en la carrera Licenciatura en Psicología. Evento internacional Yayabociencia. Sancti Spíritus

Maslow, A. (1980). Music education and peak experience. Music Educators Journal 54, 72-75, 163-71 en W. S. Sahakian Aprendizaje: Sistemas, modelos y teorías. Ed. Anaya S. A. Madrid,

Nieves, Z. (2000). Aprendizaje desde el enfoque histórico cultural. UCLV. Cuba

Núñez, J. y col. (2006). La Nueva Universidad, conocimiento, y desarrollo social basado en el conocimiento en: Los marcos conceptuales del Programa Ramal: en busca de consensos. Documentos a debate., octubre, Cátedra CTS+ I, UH.

Pérez, A. (1992) Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. Ediciones Morata Madrid.

Petrovsky, Y. (1980). A. Psicología evolutiva y pedagógica. Ed. Progreso, Moscú,

Pozo, J. I. (1996). Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial.

Rogers, C. (1982). R. Libertad y creatividad en la educación. Ed. Paidós, Barcelona, Buenos Aires.

Vigotsky, L. (1963) El aprendizaje y el desarrollo mental en la edad escolar. Educational Psychology in the URSS. Simon, Joa y B (eds.) Londres.

Vigotsky, L. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Científico-Técnica.

Watson, J. (1914). Behavior an introduction to comparative psychology. New York: Holt

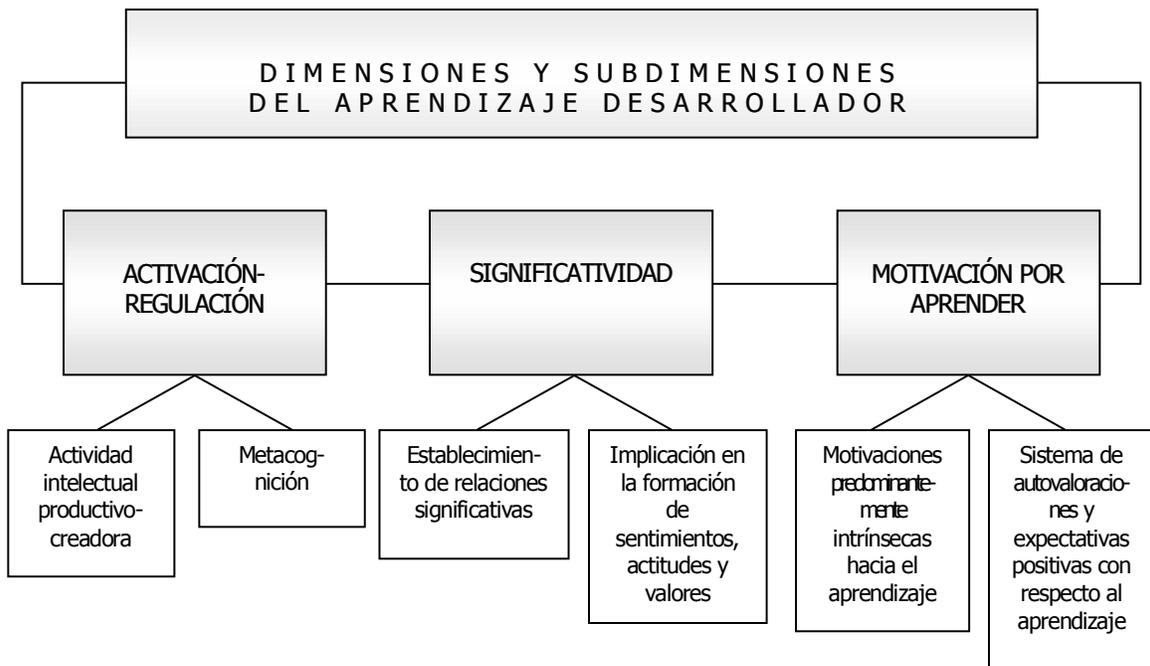
Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Zilberstein, J. (2004). Aprendizaje desarrollador. Universidad de Matanzas. Cuba.

## **ANEXOS**

## ANEXO No.1

Figura No. 1- Dimensiones y subdimensiones del aprendizaje desarrollador.



## **ANEXO No.2**

### **Guía para la entrevista semiestructurada**

#### **Intención de comprender y de establecer nexos en la:**

- *Vinculación de los nuevos contenidos con los anteriores.*
- *Búsqueda de la relación entre los nuevos conocimientos y la experiencia personal*
- *Búsqueda y aplicación de los conocimientos en la vida cotidiana (transferencia de los nuevos conocimientos a las nuevas situaciones de su entorno socio-cultural).*
- *Vinculación de la teoría con su utilización en la práctica.*

#### **En relación con la esfera motivacional-valorativa**

- *Comprensión de la utilidad y significación social del conocimiento*
- *Valoración de los contenidos en el plano político, ideológico, ético y educativo de la actividad humana*
- *Toma de conciencia del sentido personal de los contenidos y actividades de aprendizaje(vinculo afectivo)*
- *Actitudes y orientaciones valorativas positivas con respecto a lo laboral*

### **ANEXO No.3**

#### **Asociación libre de palabras**

A continuación se presentan palabras que a partir de las relaciones propuestas usted debe exponer las tres primeras palabras, frases o ideas que vengan a su mente:

- *Aprendizaje/Significatividad*
- *Aprendizaje/Sentimientos*
- *Aprendizaje/Actitudes*
- *Aprendizaje/Valores*

**ANEXO No.4**

**Grupo de discusión**

Tema de discusión

- *Significado del aprendizaje, su implicación en la formación de sentimientos, actitudes y valores.*