

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

TÍTULO: Alternativa metodológica para la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje en la formación inicial de maestros

TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MÁSTER EN EDUCACIÓN

AUTOR: Lic. Yarisa de las Nieves Martín Prieto

TUTOR:
Dr. C Tania Yakelyn Cala Peguero

2010

AGRADECIMIENTOS



Se les agradece infinitamente a todas las personas que permitieron de una forma u otra la realización de esta investigación.

Agradecimientos especiales a:

- ✱ Doctora Tania Yakelyn Cala Peguero, porque cuando la ayuda es incondicional, se está eternamente agradecida.
- ✱ Doctor Juan Alberto Mena Lorenzo, por la sugerencia oportuna.
- ✱ A mis compañeras del proyecto de estrategias de aprendizaje.

DEDICATORIA



- ✍ A mis padres, inspiradores de mis sueños, guardianes inagotables de mis actos.
- ✍ A mis dos tesoros Claudia y Geidi que me estimulan a seguir.
- ✍ A Andrés mi esposo y compañero.
- ✍ A mi hermana y sus dos pequeños que llegaron a renovarlo todo.
- ✍ A los amigos, a todos, los que de una forma u otra, me han impulsado a concluir esta tesis.

RESUMEN

El trabajo presenta una alternativa metodológica que contribuye a la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje en la formación inicial de maestros de primer año de la carrera Educación Primaria de la Facultad Educación Infantil, mediante la preparación adecuada de los docentes para transformar sus modos de actuación en la dirección de este proceso. Este estudio resulta de actualidad en tanto se relaciona con la prioridad del MINED, hacia la dirección del aprendizaje, se corresponde con los objetivos establecidos en el Programa Director de Lengua Materna y se corresponde con el objetivo del actual modelo de formación de maestros primarios, que enuncia la necesidad de: "Dominar estrategias de aprendizaje que favorezcan el auto didactismo, la autovaloración y la autoestima para su crecimiento personal y profesional, así como la capacidad para enseñar a aprender a sus alumnos ". Sin dudas, la realidad educativa no ha logrado el nivel deseado en los estudiantes, condicionado en gran medida por la falta de promoción que de las estrategias de aprendizaje realizan los docentes, con énfasis en la elaboración de resúmenes, lo que fue corroborado en el presente estudio a partir de los métodos y técnicas aplicados. La alternativa metodológica que como resultado de esta investigación se presenta es una opción para, transformar dicha realidad, al ofrecer a los docentes los recursos teórico-metodológicos para promover los resúmenes como estrategia de aprendizaje, la que fue validada, al menos desde el punto de vista de contenido, mediante el criterio de expertos. Se reconoce la necesidad de su introducción a la práctica en virtud de su perfeccionamiento.

ÍNDICE

	CONTENIDOS	Pág.
	Introducción	1
CAPÍTULO 1	La formación de maestros primarios y la promoción de estrategias de aprendizaje	9
1.1	Breve retrospectiva de la formación de los maestros primarios en Cuba	9
1.1a	Objetivos generales del actual modelo del maestro de la Educación Primaria	11
1.2	Características de la edad juvenil	13
1.3	El proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador como fundamento de la formación de maestros	15
a	La metacognición como componente de la activación- regulación	19
1.4	Reflexiones necesarias en torno a las estrategias de aprendizaje	21
1.5	Posibilidad de la enseñanza y/o promoción de estrategias de	25

	aprendizaje	
1.5 a	EL acto de promoción propriadamente dicho	27
1.5 b	La promoción de las estrategias de aprendizaje	29
1.5 c	Posibilidad de la promoción de estrategias de aprendizaje, según resultados de investigación	30
CAPÍTULO 2	Diagnóstico del estado actual de la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje: una alternativa para su transformación en la formación inicial de maestros de primer año de la carrera Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la UCP "Rafael María de Mendive"	38
2.1	Selección de la muestra	38
2.2	Metodología utilizada para el diagnóstico	40
2.3	Resultados obtenidos a partir del análisis entre medias independientes de los grupos muestrales	41

2.4 Alternativa metodológica para la 53
promoción de los resúmenes como
Estrategia de Aprendizaje en la
formación inicial de maestros de
primer año de la carrera Licenciatura
en Educación Primaria de la UCP
"Rafael María de Mendive"
Conclusiones
Recomendaciones

INTRODUCCIÓN

La transformación de la escuela, de acuerdo con las exigencias de la época actual y de las venideras, requiere del asentamiento de toda una cultura de cambio, que sea no tanto de la amenaza como de la costumbre. Esta aspiración tan constructiva, no deja de ser ardua, pues los hábitos tradicionales de pensar y hacer suelen ser tenaces. Resulta difícil imaginarse cambios radicales en la educación a escala mundial en un tiempo medianamente corto, pero dicha perspectiva no debe ser un pretexto para no hacer nada. No hay tregua posible, se trata de un problema de paciencia y de persistencia en el logro de estas utopías, pues las exigencias sociales actuales abren las puertas al progreso de una nueva cultura, tanto para la educación como para el aprendizaje humano. Los límites de las relaciones docente-estudiante y estudiante-estudiante, están marcadas por otros derroteros. Se exige independencia y autogobierno en el curso del aprendizaje, lo cual demanda un determinado grado de conciencia del estudiante y del docente para emprender este proceso.

Es sobre esta base que las Ciencias de la Educación y en particular la Pedagogía, han trasladado su atención desde el proceso de enseñar conocimientos hasta el de enseñar modos de asimilación de los mismos. Por estas razones, entre otras, en las últimas décadas, las investigaciones en el campo educativo se han dirigido al proceso de aprendizaje, planteando que resulta apremiante no solo acumulación de conocimientos, sino el modo de adquirirlos. En tal sentido reconocer que las investigaciones se han dirigido al proceso de aprendizaje no es suficiente; es preciso comprender cómo parte de los resultados están encaminados además, a una nueva concepción de la enseñanza en función del que aprende y su transformación activa y consciente durante el proceso.

En este contexto, la necesidad de que los alumnos “aprendan a aprender” fue señalada por la UNESCO, en informe Delors, 1996, como uno de los cuatro pilares en que debe sustentarse la educación del hombre del nuevo milenio, aunque es válido señalar que ha existido en Cuba desde inicios del siglo XIX una preocupación latente de los pedagogos más revolucionarios, entre los que se destacan: Varela, Luz y Caballero, Varona y Martí, los que coinciden en que el alumno debe aprender por sí,

y es precisamente esta la idea rectora del paradigma pedagógico “aprender a aprender”, el cual tiene como núcleo operativo central las estrategias de aprendizaje que puede utilizar y utiliza el estudiante.

Coincide la autora con el criterio de que el paradigma pedagógico “aprender a aprender” es considerado, al menos desde el punto de vista de la instrucción, el más eficaz de los paradigmas contemporáneos porque es el que de modo más explícito y consciente asume la problemática de las exigencias que a la preparación escolar impone el mundo actual, lo que presupone conocer las estrategias que utilizan los estudiantes para obtener su aprendizaje, así como la promoción que de ellas hacen los docentes.

Numerosos son los esfuerzos en el campo educacional por descubrir la configuración estratégica de los alumnos y su influencia en los resultados del aprendizaje Naiman, (1978); Oxford (1990); O Malley & Chamot, (1991); Ellis, (1985) en Ellis & Sinclair (1996); entre otros; también aparecen estudios relacionados con la correlación entre las preferencias estratégicas y otros factores incidentes en el aprendizaje (Politzer, (1983); Oxford & Ehiman, (1988), citados por Hernández & Rodríguez, (1996). Asimismo, aparecen en la literatura otros estudios referidos al entrenamiento de estrategias y propuestas de estrategias de enseñanza, que promuevan comportamientos estratégicos de los alumnos, en los que se destacan Wilson, (1988) y Chamot & Kupper, (1989).

Muchos de los estudios sobre estrategias de aprendizaje han intentado adentrarse tanto en el uso de estrategias generales o interdisciplinarias Dansereau, (1985); Hateau & Loarer , (1992); Beltrán, (1993); enfatizando en su descripción, así como en la importancia de entrenamientos tanto de estrategias particulares como generales, sin embargo, no se proponen formas concretas para promover estrategias, al menos en la literatura consultada.

Específicamente en Cuba, se ha hecho énfasis en los últimos años en las dificultades que en el proceso de aprendizaje se reportan; entre ellas se destacan: el carácter reproductivo de los conocimientos y la escasez de recursos metacognitivos por parte

de los estudiantes, lo que ha llegado a ser una de las mayores preocupaciones de los docentes, investigadores y directivos, en torno a la problemática.

Estudios realizados sobre estrategias de aprendizaje en nuestro país, abordan tanto la descripción de estrategias por parte de los estudiantes, como las experiencias en la enseñanza de estrategias, en los diferentes niveles de enseñanza, destacándose en este sentido las investigaciones de Turner y Chávez, (1985); Wong,(2005) en la enseñanza primaria; Bravo, (2004) en la enseñanza especial, Salazar, (1999); Hernández, N,(2005) en secundaria básica, así como Labarrere, ,(1996); Blagoeva, (1999); Antela (2005); Bonilla,(2005), entre otros en preuniversitario. En la enseñanza universitaria González, O, (1987) y Urquijo, (1988); Hernández, C., (1999) y Martell, (2005), además de las realizadas por Hernández, F, (1999, 2001) y Pulido, (2005) en Lenguas extranjeras, lo que evidencia, sin dudas, una apertura del tema en los últimos años en correspondencia con las tendencias actuales, fundamentalmente después de 1999, incidiendo en la toma de conciencia de los docentes de la necesidad de enseñar estrategias de aprendizaje y por tanto, de que sean diagnosticadas, para una mayor efectividad en la dirección y resultados del proceso de enseñanza – aprendizaje.

No obstante, en el modelo actual del profesional se declara entre uno de sus objetivos la idea de lograr aprendizajes desarrolladores, centrando la atención en el estudiante. Los cambios hoy realizados favorecen este proceso, aún cuando en estudio preliminar a esta investigación se pudo constatar que:

Los estudiantes no son conscientes de sus procedimientos para aprender y los profesores no promueven estrategias de aprendizaje tales como los resúmenes, elaboración de esquemas entre otras, que puedan estimular a los mismos.

Esta realidad educacional es considerada por la autora para plantear el siguiente **problema científico**: ¿Cómo promover los resúmenes como estrategia de aprendizaje en la formación inicial de maestros, en el primer año de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la UCP “Rafael María de Mendive.” ?

En correspondencia, se precisa como **objeto de investigación**: la promoción de estrategias de aprendizaje.

Para la solución del problema se traza como **objetivo general**: “Elaborar una alternativa metodológica para la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje en la formación inicial de maestros, en el primer año de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la UCP” Rafael María de Mendive”.

Campo de acción la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje.

Preguntas científicas:

1. ¿Cuáles son los referentes teóricos que sustentan la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje?
2. ¿Cuál es el estado actual de la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje en la formación inicial de maestros, en el primer año de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la UCP “Rafael María de Mendive”. ?
3. ¿Qué alternativa metodológica elaborar para promover los resúmenes como estrategia de aprendizaje en la formación inicial de maestros en el primer año de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la UCP “Rafael María de Mendive.”?
4. ¿Qué validez posee la alternativa metodológica diseñada para promover los resúmenes como estrategia de aprendizaje en la formación inicial de maestros en el primer año de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la UCP “Rafael María de Mendive”?

Tareas

1. Sistematización de los referentes teóricos referidos a estrategias de aprendizaje y promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje bajo una estructura integral, coherente con nuestras posibilidades.
2. Descripción del estado actual de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, así como la promoción que de ellas hacen los docentes de la

carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la UCP “Rafael María de Mendive.”

3. Elaboración de una alternativa metodológica que ofrezca a los docentes de primer año de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la UCP “Rafael María de Mendive” los recursos teórico- metodológicos para la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje.
4. Valoración de la validez de la alternativa metodológica elaborada para ofrecer a los docentes de primer año de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la UCP “Rafael María de Mendive ” los recursos teórico- metodológicos para la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje.

En virtud del objetivo planteado, se desarrolló la investigación basada en el método materialista – dialéctico, como enfoque metodológico general, el que permitió revelar las relaciones existentes, según el objeto de estudio que se precisa.

Métodos teóricos:

Histórico-lógico: para sistematizar los referentes teóricos y metodológicos relacionados con el objeto de estudio, especialmente para el análisis de las transformaciones que se han dado en la formación de maestros primarios y la promoción de estrategias de aprendizaje.

Modelación: para crear una representación de nuestro objeto de estudio para investigar el proceso de promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje.

Sistémico-estructural: para la orientación general en la fundamentación y concepción de la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje, precisándose las distintas etapas de este proceso y las relaciones entre ellas.

Como **procedimientos** se utilizaron **el análisis y la síntesis, la inducción y deducción, la abstracción y concreción.**

Métodos empíricos:

Cuestionario de autorreporte: para determinar las estrategias más utilizadas por los estudiantes en formación de primer año de la carrera de primaria.

Encuesta: a docentes de la carrera con el objetivo de conocer la preparación que poseen en relación con las estrategias de aprendizaje.

Revisión de documentos: para el análisis de los planes de estudio de formación de los maestros de enseñanza primaria y de los programas de la de superación postgraduada, así como de los de entrenamientos metodológicos conjuntos, diseñados en los últimos cinco años. Se revisaron además las libretas de los estudiantes para constatar la calidad de los resúmenes elaborados por ellos y la orientación recibida por los docentes.

Entrevista: a docentes de la carrera de Licenciatura en Educación

Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la UCP “Rafael María de Mendive ” con la finalidad de constatar los conocimientos que poseen con relación a las estrategias de aprendizaje y a su promoción.

Observación: a clases para identificar las estrategias de aprendizaje que promueven los docentes en sus clases.

Consulta a expertos: para determinar los niveles de concordancia entre los expertos acerca de la factibilidad de la alternativa metodológica como resultado de esta investigación.

Métodos estadísticos:

Se utilizaron la estadística descriptiva y la inferencial. Estas permitieron establecer inferencias respecto al uso de estrategias de aprendizaje en los estudiantes así como la promoción que de ellas hacen los docentes de primer año de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la UCP “ Rafael María de Mendive ”.

La muestra fue seleccionada intencionalmente quedando definitivamente conformada por 35 docentes y 77estudiantes de primer año, todos pertenecientes a la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la UCP “Rafael María de Mendive”.

Significación práctica

Alternativa metodológica que ofrece a los docentes de primer año de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la UCP "Rafael María de Mendive" los recursos teórico- metodológicos para la promoción de la elaboración de los resúmenes como estrategia de aprendizaje.

Este estudio resulta de **actualidad** en tanto se relaciona con la prioridad del MINED, hacia la dirección del aprendizaje, se corresponde con los objetivos establecidos en el Programa Director de Lengua Materna y se corresponde con el objetivo del actual modelo de formación de maestros primarios, que enuncia la necesidad de: Dominar estrategias de aprendizaje que favorezcan el auto didactismo, la autovaloración y la autoestima para su crecimiento personal y profesional, así como la capacidad para enseñar a aprender a sus alumnos, teniendo una incidencia no solo en su formación sino también como futuros profesionales de la educación.

En cuanto a lo **novedoso** se puede plantear que no es más que la alternativa metodológica ofrecida a los docentes para promover los resúmenes como estrategia de aprendizaje la que le proporciona importantes recursos teórico-metodológicos para tal fin.

La tesis está estructurada en dos capítulos. En el primero se abordan las transformaciones en la formación de maestros primarios así como los fundamentos del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, las estrategias de aprendizaje como elemento esencial de dicho proceso y la promoción de estrategias de aprendizaje. El segundo aborda el diagnóstico del estado actual del uso y promoción de las estrategias de aprendizaje haciendo más énfasis en la preparación de los docentes para la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje y el diseño de la alternativa metodológica que ofrece a los docentes los recursos teórico-metodológicos para promover los resúmenes como estrategia de aprendizaje y los criterios emitidos por los expertos sobre la validez de la misma.

CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN DE MAESTROS PRIMARIOS Y LA PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

1.1 Breve retrospectiva de la formación de los maestros primarios en Cuba

La formación de los maestros primarios en Cuba se remonta desde la colonia, cuando en 1857 se crea la primera Escuela Normal de Maestros dirigida por los padres Escolapios, con sede en Guanabacoa, La Habana, la cual funcionó hasta el inicio de la guerra de los 10 años.

Entre 1915 y 1919 en plena República Mediatizada, se fundan dos escuelas Normales en La Habana y una en cada capital de provincia. Vinculados a los claustros de estas escuelas estarían grandes personalidades de la pedagogía y la cultura cubana, como fueron el Dr. Aguayo, Juan Marinello, Dulce María Escalona y otros; de sus aulas emergieron maestros de la talla de Frank País, Tony Alomá, Pepito Tey, y otros, marcando la estirpe del magisterio en todas las épocas y sentando pautas en el pensamiento pedagógico cubano.

Para 1900, período del Gobierno Interventor de EE.UU. en Cuba, se crea la primera Escuela de Pedagogía en la Universidad de la Habana y ya avanzado el nuevo siglo, durante la República Mediatizada, se abren dos nuevas Escuelas de Pedagogía correspondientes a las Universidades de Oriente y Las Villas respectivamente. A estas escuelas se ingresaba con el título de Bachiller o con el de Maestro Normalista, cuyos planes de estudio estaban marcados por la pedagogía norteamericana de la época.

Sin embargo, no es hasta el triunfo de la Revolución que se dedica una verdadera y masiva atención a la educación y en especial a la formación y superación de maestros.

Pautas importantes de este período han sido, sin dudas, la creación de la Brigada de Maestros Voluntarios "Frank País", en 1960, que respondió a un plan de formación emergente y acelerado de maestros, debido al éxodo y el aumento de las necesidades de docentes que requería el país. Paralelamente en 1960 surgen los, Institutos de Superación profesional (ISE), convertidos después en, Institutos de Perfeccionamiento Educacional (IPE), donde los maestros recibían cursos y seminarios para su superación, se garantizaba la titulación básica de maestros en ejercicio y se promovía la investigación entre los docentes que tenían su punto culminante en las llamadas Jornadas Pedagógicas.

En esta propia década, en 1961, se crean como formación regular las escuelas para maestros primarios a través del plan masivo Minas de Frío – Topes de Collantes – Tarará. Mientras que en 1968 se constituyen las escuelas de maestros primarios derivadas después en Escuelas Pedagógicas, con ingreso de 6to grado y después de 9no grado.

Más adelante, en 1979, ya creados los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) en todo el país, se inicia la Licenciatura en Educación Primaria para maestros en ejercicio (CPT) con el último año liberado a tiempo completo.

No es hasta el curso escolar 1988 – 1989 que surge un nuevo plan de estudios con ingreso de preuniversitario para la formación de Licenciados en Educación Primaria por Curso Regular Diurno (CRD), cuyo maestro de nivel universitario está capacitado para desempeñarse en todos los grados y asignaturas de la escuela primaria.

Sin dudas, el curso 1988 – 89 marca un punto importante en la elevación de la calidad de la formación de maestros primarios, pero si bien este plan de estudio era superior a los anteriores aún presentaba algunas limitaciones que exigían un posterior perfeccionamiento.

Entre las limitaciones señaladas se encuentran:

- ❖ Predominio de la formación académica
- ❖ Débiles vínculos entre la actividad académica, la práctica laboral y el trabajo científico estudiantil.
- ❖ Escaso desarrollo de habilidades investigativas.
- ❖ Poca flexibilidad curricular.
- ❖ No existía claridad en cuanto a las asignaturas fundamentales y subordinadas.

Estos planes de estudio (conocidos por A y B) con sus modificaciones, estuvieron vigentes hasta que debido a las limitaciones citadas y la necesidad de seguir trabajando en la formación de un maestro primario mejor preparado en el curso 1992-1993 se inicia un nuevo plan de estudio (C) el cual se sustenta en un grupo de principios generales que, sin dudas, fortalecieron la formación de docentes en nuestro país.

Considerando el cumplimiento de estos principios fue estructurado el modelo del profesional y el plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, dicho modelo estaba regido por objetivos generales los cuales aparecían desglosados en objetivos educativos e instructivos escritos en forma de funciones acompañados con tareas y acciones. Como parte del natural proceso del perfeccionamiento de la carrera el colectivo de

docentes de la misma propuso una remodelación de estos objetivos para acercarse a una mejor integración entre los fines educativos e instructivos, de esta manera quedaron elaborados cinco objetivos generales que, desde el punto de vista de esta autora, mejoraban los que existían aunque no excluía la posibilidad de continuar perfeccionándolos. Todos estos propósitos expresados en el modelo del profesional de la carrera encuentran su concreción mediante el accionar de las disciplinas y los años que la conforman. Con la aparición de los programas de las disciplinas en el plan C se estructuran y organizan las diferentes asignaturas de la carrera en cuestión desde una nueva relación entre Ciencia, Disciplina y Asignatura, concretando de forma particular el principio pedagógico de la combinación del estudio con el trabajo. Es en este contexto y al calor de la formación emergente de maestros, donde se produce una nueva dinámica en la que en una etapa inicial y breve se concentra una primera formación más específicamente académica, que habilita a los estudiantes para insertarse en la actividad docente responsable en la escuela, y después de concluir los cursos emergentes o de habilitación para su inserción en las escuelas, con la tutoría directa de aquellos docentes de mayor experiencia profesional. Esto motivó nuevos cambios de planes de estudio para enfrentar las nuevas transformaciones en los centros formadores de maestros a partir del curso 2002 – 2003.

1.1. a . Objetivos generales del actual modelo del maestro de la Educación Primaria

Para una mayor comprensión de los objetivos que prevé la Universidad de Ciencias Pedagógicas en la actualidad, para sus profesionales y en particular de los maestros primarios es recurrente hacer alusión a las palabras de Castro,(2001) cuando, en la graduación del primer curso de formación emergente de maestros primarios, en marzo de ese año expresaba:

..... “todo esto y otras cosas que estamos haciendo van a revolucionar los programas, incluso los conceptos, acerca de qué debe conocer y cuáles deben ser los conocimientos de un maestro en nuestra época y cómo comprobarlos en la nueva fase.... miles y miles de maestros se formarán en estas circunstancias, para resolver un problema fundamentalmente de la capital; pero no dejará de influir en la formación de maestros y profesores del resto del país “

Sin dudas, dichas transformaciones se corresponden con los cambios ocurridos en el país y en especial en la educación, lo que tiene una implicación esencial en el modelo del profesional como expresión del maestro que se necesita en la educación primaria.

Se establecen así como objetivos esenciales para su formación y desarrollo la necesidad de demostrar una sólida preparación ideopolítica, unido a expresar, con su actitud y ejemplo personal cotidianos, un sistema de valores en condiciones de educar y no solo de instruir.

Asimismo se puntualiza la necesidad del dominio de estrategias de aprendizaje que favorezcan el autodidactismo, la autovaloración y la autoestima para su crecimiento personal y profesional, así como la capacidad para enseñar a aprender a sus alumnos.

Se insiste además en que sean capaces de dirigir eficientemente el proceso docente – educativo con el fin de obtener logros en el aprendizaje y la formación de sus alumnos, a partir del dominio del fin y los objetivos del nivel primario y sus documentos normativos fundamentales, de los objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza de las asignaturas con un enfoque interdisciplinario y de la utilización óptima de la televisión, el video, la computación y otros medios de enseñanza, con ajuste a las características de sus escolares.

El modelo del profesional potencia en los estudiantes devenidos maestros en formación, la apropiación activa y creadora de la cultura y de los contenidos que cada programa exige, en aras de su formación como profesionales, así como la manera de aprender y de implicarse en su propio aprendizaje conduciendo además al desarrollo de actitudes, motivaciones y las herramientas necesarias para el dominio de aquello que llamamos aprender a aprender.

Los objetivos antes declarados, en opinión de esta autora, son expresión de la necesidad de que estos profesionales no solo sean revolucionarios sino que dirijan el proceso de enseñanza – aprendizaje de modo que obtengan logros en el aprendizaje, para lo que deben no solo enseñar contenido sino también a aprender, donde una idea muy válida que promueva todo ese enseñar a aprender está en el desarrollo científico técnico tan vertiginoso que ocurre en la actualidad y que requiere cambios en los métodos y modelos de aprendizaje que no pueden ser reproductivos, memorísticos puesto que la información es inmensa y el tiempo escolar resulta muy corto por lo que un maestro necesita enseñar a aprender, atender a la formación de estrategias de aprendizaje pues ellos garantizaran el aprendizaje autodidáctico que el ser humano ha de enfrentar a partir de su formación

escolar en los primeros años escolares, por ello constituyen elemento medular no solo como objetivo de su formación sino también por la incidencia en sus estudiantes, recabando del claustro de maestros una intencionalidad en tal sentido.

1. 2 Características de la edad juvenil

Independientemente del conocimiento individual de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria para poder realizar cualquier intervención de desarrollo o de corrección con ellos, se necesitan conocer las características psicológicas de la edad en que están comprendidos tanto para valorar cuánto les falta por llegar en su formación como para saber con certeza cómo se debe actuar con ellos, de ahí que resulte importante hacer referencia obligada a las mismas. La personalidad es una integridad y las estrategias de aprendizaje no tienen lugar al margen de ello, por lo que es necesario la comprensión de las características psicológicas individuales y de la edad.

Los estudiantes que en la actualidad se encuentran formándose como maestros primarios en las universidades pedagógicas se encuentran en la edad juvenil.

La edad juvenil comprende desde los 15 ó 16 años hasta los 22 ó 23 años aproximadamente. Su culminación está vinculada a la inserción del joven a la vida adulta y fundamentalmente a la actividad laboral. Con la llegada a esta edad culmina en lo fundamental, el desarrollo de la personalidad, aunque esta continúa su proceso de cambios y transformaciones durante toda su vida.

En la edad juvenil aparece la necesidad de determinar su lugar en la vida, estrechamente vinculada a la preocupación por el futuro, que se convierte en la tendencia fundamental de esta etapa Bozhovich, (1976).

Es importante destacar la influencia que ejerce la actividad de formación profesional en la formación de una concepción del mundo por parte del joven dada la necesidad que él posee de conocer el mundo que lo rodea y comprenderse a sí mismo para poder determinar su lugar en la vida y lograr un mayor desarrollo del contenido de su personalidad.

En el aspecto cognitivo los procesos que los componen adquieren un matiz emocional motivado por la necesidad de adquirir conocimientos que sirvan de base a su formación profesional.

La percepción y la memoria en la edad juvenil se dirigen hacia aquellos aspectos relacionados con su preparación para el futuro. El pensamiento se perfecciona y se convierte en un pensamiento crítico valorativo, todo trata de comprenderse desde el punto de vista personal y lo que se aprende pasa a formar parte de sus conocimientos y criterios personales. La elaboración personal de lo que se asimila es un aspecto importante en la actividad intelectual del joven y lo demuestra defendiendo apasionadamente sus ideas. No obstante, las investigaciones realizadas en Cuba por L. Pérez y otros (1997) reflejan dificultades en los procesos intelectuales tales como una memoria con tendencia a ser mecánica y el pensamiento empírico en algunos jóvenes.

En lo afectivo los sentimientos se hacen más estables, profundos y variados predominando los sentimientos patrióticos, internacionalistas. La amistad y el amor se hacen más estables lo que sirve de base al establecimiento de relaciones más duraderas que pueden llegar a culminar en matrimonio.

El desarrollo cognitivo y afectivo, así como de las unidades psicológicas primarias, vinculado a la actividad de formación profesional y formas de comunicación más adultas, crean las condiciones para que el joven desarrolle otras formaciones psicológicas como la autovaloración, los ideales y los intereses.

La autovaloración se hace cada vez más estable, adecuada y generalizada y los ideales más generalizados.

Las normas y valores del joven, aunque influidas por el grupo y los adultos adquieren una relativa independencia en los mismos, ya que no son aceptadas automáticamente, sino que son examinadas de forma crítica bajo el sello de su elaboración personal y de la concepción del mundo que está formando.

En el caso de los intereses, es evidente la influencia que ejerce la actividad de formación profesional en su desarrollo y pueden alcanzar diferentes niveles de dependencia de muchos factores tales como la orientación profesional, la reflexión profunda de las propias capacidades y motivaciones para realizar una selección que verdaderamente constituya un acto de autodeterminación.

En esta etapa las actitudes y los rasgos del carácter culminan su proceso de formación y se estabilizan.

Esta edad es muy propicia por su caracterización psicológica para el desarrollo de la metacognición lo que favorece notablemente la promoción de estrategias de aprendizaje; en nuestro interés; los resúmenes como una de ellas.

1.3. El proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador como fundamento de la formación de maestros

El proceso de enseñanza – aprendizaje, a tenor de la Revolución Científica Técnica y de sus vínculos con los problemas globales y con las tendencias del desarrollo contemporáneo, precisa de nuevos enfoques, signados por la dinámica acelerada de la producción de saber, y consecuentemente por la creación constante de nuevos campos de la ciencia y la tecnología y los correspondientes vínculos sistémicos que se producen entre los mismos.

En este sentido se defiende la idea de que el aprendizaje debe ser desarrollador, por tal motivo se considera pertinente referirse a algunas definiciones de aprendizaje que han sido trabajadas por estudiosos del tema.

“ Proceso dialéctico en el que, como resultado de la práctica, se producen cambios relativamente duraderos y generalizables y a través del cual el individuo se apropia de los contenidos y las formas de pensar, sentir y actuar construidas en la experiencia socio histórica, con el fin de adaptarse a la realidad y /o transformarla.” Castellanos, (1995:5).

“Es un proceso en el que participa activamente el alumno, dirigido por el docente, y en el que el primero se apropia de conocimientos, habilidades, capacidades, en comunicación con los otros, en un proceso de socialización que favorece la formación de valores”. Zilberstein y Portela, (2002: 25).

“Proceso de apropiación por el sujeto de la cultura, comprendido como proceso de producción y reproducción del conocimiento bajo condiciones de orientación e interacción social.” Rico, (2002: 3).

“Proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad.” Castellanos et al., (2002:24).

Estas definiciones, construidas en el proceso creativo de la ciencia en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, expresan un fuerte apego al aprendizaje escolar como

componente decisivo en el desarrollo de la personalidad del educando. Las mismas no se pueden sustraer al enfoque desarrollador que subyace en los fundamentos filosóficos, psicológicos y sociológicos de la educación cubana actual.

La educación debe ser concebida de forma que el estudiante desarrolle su espíritu crítico y se favorezca el desarrollo de su creatividad y debe lograr un adecuado equilibrio entre la formación científico - técnica y el pleno desarrollo espiritual del hombre. Debe ser un proceso donde se complemente la explicación y la comprensión del mundo social y natural.

Está claro que asumir una definición de aprendizaje escolar en nuestra realidad educativa actual implica penetrar en la concepción de una educación desarrolladora lo cual deriva en asumir un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. La razón está en que los fundamentos psicológicos acerca del desarrollo humano que sustentan la educación cubana actual están contenidos en el enfoque histórico cultural de L. S. Vigotsky y sus colaboradores y seguidores.

En torno a las definiciones de dicho proceso Rodríguez (2002) lo asume como "(...) aquel proceso artificialmente organizado que permite al sujeto la apropiación de la cultura a su alcance y tiende a su autoperfeccionamiento con fines de autonomía y autodeterminación que pueda perpetuar el proceso bajo su propia dirección."

Las sucesivas elaboraciones teóricas de los últimos años respecto a concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador han ido ganando precisión y claridad en la literatura actual, a la cual ya se ha hecho referencia en parte, identifica prácticamente con los mismos atributos las definiciones de aprendizaje, proceso de enseñanza aprendizaje-desarrollador y aprendizaje desarrollador, y es precisamente esta última definición la que más se emplea. Aunque parezca reiterativo se retomarán dos definiciones que en su esencia no difieren y son asumidas en esta investigación.

Una de ellas es la de Castellanos (2002) que asegura "un aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromisos y responsabilidad social".

La otra definición es la ofrecida por el colectivo de autores que contó con la coordinación de Romero, (2003), la que se particulariza en la escuela primaria y que elaboró el documento

“El Aprendizaje del Escolar Primario” y expresa: “Es el proceso de apropiación por el niño de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social. Hacer suya esta cultura, requiere de un proceso activo, reflexivo, regulado, mediante el cual aprende, de forma gradual, acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, las formas de interacción social, de pensar, del contexto histórico social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo”.

En ambos trabajos los autores explicitan detalladamente aspectos que permiten operacionalizar en la práctica el aprendizaje desarrollador, estos están referidos a: ¿qué es el aprendizaje?, ¿qué se aprende?, ¿cómo se aprende?, ¿en qué condiciones se aprende?, ¿qué medir en el aprendizaje? y ¿cómo medirlo?

A partir del análisis y la síntesis de la teoría declarada en estas obras, así como en fuentes afines se expresan a continuación otros fundamentos que se asumen al enfilear esta investigación.

Esta interpretación del aprendizaje teniendo en cuenta su naturaleza, obliga a tener presente su par dialéctico, es decir, la enseñanza, que a la luz de la concepción declarada se infiere que sea desarrolladora porque condiciona o guía el desarrollo. Esta dialéctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje es lo que lleva a identificarlos y reconocerlos comúnmente como un único proceso integral: proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. A partir de dicha condición y por su naturaleza “el aprendizaje se caracteriza por ser dialéctico, individual, multidimensional y por toda la vida”. Castellanos (2002). Reconocer el carácter dialéctico del aprendizaje conlleva a verlo como un proceso que transcurre en espiral y sobre la base de la solución de contradicciones, que promueven el cambio y la transformación, esto supone el crecimiento y desarrollo personal del escolar.

Por otra parte, aunque el aprendizaje es un proceso social por naturaleza, es individual, es una manifestación de lo psicológico. Lo social se expresa en el componente histórico social, en la cultura objeto de apropiación; lo individual en los mecanismos, potencialidades, fuerzas y debilidades de cada estudiante, según Romero (2003): “... por los conocimientos y habilidades previos, los sentimientos y vivencias conformados a partir de las diferentes interrelaciones en las que ha transcurrido y transcurre su vida”.

Tomando como referencia el análisis realizado hasta el momento se asume como aprendizaje la definición ofrecida por Castellanos, (2002), a la que se hizo alusión con anterioridad.

Se asume así que el aprendizaje se desarrolla en un amplio contexto de contradicciones internas y externas (adaptación e innovación, masividad y calidad, teoría y práctica, individualidad y sociedad, dependencia y autonomía), por lo que es necesario entonces construir una concepción del aprendizaje capaz de penetrar en la esencia de los procesos educativos, desarrollar el pensamiento, el conocimiento y la comunicación pedagógica mediante la dinámica que generan las contradicciones.

Al concebir la relación entre la enseñanza y el aprendizaje a partir del enfoque histórico cultural, se asume que la educación y la enseñanza guían el desarrollo y a su vez toman en cuenta las regularidades del propio desarrollo, éste es un producto de la enseñanza, de la actividad y de la comunicación del estudiante en dicho proceso.

Entre los rasgos que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje según nuestra concepción pedagógica están: su carácter social, individual, activo, comunicativo, motivante, significativo, cooperativo y consciente en las diferentes etapas evolutivas.

La actitud cognoscitiva que se debe crear en los estudiantes y los procedimientos de pensamiento a ella asociados debe ser expresión de una nueva motivación, de una nueva actitud hacia dicha actitud.

De la capacidad del docente depende la posibilidad de conformar alternativas metodológicas de aprendizaje que motiven al estudiante, lo que resulta posible con la activación de su aprendizaje, cuya posibilidad la ofrece la problemicidad del contenido de cada área del conocimiento.

a. La metacognición como componente de la activación-regulación

El proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador ha sido estructurado metodológicamente por Castellanos, (2002), en componentes, dimensiones y subdimensiones que permiten una mayor comprensión de dicho proceso.

En este proceso se asumen como componentes esenciales el cognitivo y el metacognitivo, asimismo se distinguen como dimensiones del componente cognitivo: la activación-regulación, significatividad y motivación por aprender.

La dimensión de activación-regulación es denominada así 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 componen esta dimensión son: la actividad intelectual productivo-creadora, que constituye el componente cognitivo del aprendizaje activo y la metacognición, que constituye el componente metacognitivo de la misma.

La actividad intelectual productivo-creadora (componente cognitivo) reconocido como el sistema de conocimientos hábitos y 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.

La Metacognición constituye el segundo componente de la dimensión activación-regulación, es decir su componente metacognitivo. 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 reguladora en mayor o en menor medida, de acuerdo a su grado de desarrollo, comprende las siguientes subdimensiones:

Reflexión metacognitiva

Incluye el desarrollo de la capacidad para hacer objeto de análisis y tomar conciencia de los propios procesos y desarrollar metaconocimientos, o conocimientos acerca de los mismos. Incluyen como objeto las siguientes áreas: 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.

Regulación metacognitiva

Implica el desarrollo de las habilidades y estrategias para regular el proceso de aprendizaje y de solución de tareas. La madurez metacognitiva comprende el saber cuándo y en qué condiciones concretas se deben aplicar los recursos que se poseen para lograrlos. Todo ello conlleva la planificación, el control, la utilización de la retroalimentación, la evaluación y corrección pertinente de las actividades que se realizan y del propio proceso de aprendizaje.

Los procesos de regulación metacognitiva se apoyan en el desarrollo de la reflexión metacognitiva. Pero no basta con que un estudiante posea los metaconocimientos necesarios, para que se produzca en él o ella la disposición para desplegar un aprendizaje activo y autorregulado y las consecuentes acciones de regulación metacognitiva.

El aprendizaje activo, cuyo nivel superior de desarrollo conduce al aprendizaje autorregulado, supone, desde el punto de vista motivacional-volitivo, que en el estudiante exista una verdadera disposición para aprender de forma activa y estratégica, es decir, la disposición para enfrentar y mantener la concentración y los esfuerzos a lo largo de las tareas para lograr la consecución de sus objetivos de aprendizaje, así como el interés por profundizar en los contenidos utilizando un estilo "estratégico", es decir, consciente, orientado a metas y al análisis flexible de cómo lograrlas.

Esto no es posible si el sujeto no comprende o no toma conciencia previamente de la necesidad de realizar un esfuerzo volitivo para el desarrollo de tareas de aprendizaje de esta naturaleza. En este sentido, aquí se hace evidente la necesaria interacción entre lo cognitivo y lo motivacional, a saber, entre las diferentes dimensiones del aprendizaje desarrollador.

El desarrollo del componente metacognitivo constituye un elemento central en lo que se denomina "aprender a aprender". La activación-regulación del aprendizaje requiere de la conjunción de estas subdimensiones, o sea, del componente cognitivo y del metacognitivo funcionando estrechamente unidos con el componente motivacional volitivo. Sin embargo, es sobre el componente metacognitivo que se construye la "estructura" básica para el despliegue de un aprendizaje autónomo, autorregulado, nivel superior del aprendizaje activo, declarado a su vez, como objetivo esencial de la escuela cubana y en especial de la formación de maestros.

Resulta necesario destacar que, sobre la base del desarrollo armónico de los distintos subcomponentes de la actividad intelectual productiva-creadora y la metacognición, se produce en los estudiantes la apropiación, crecimiento y perfeccionamiento de instrumentos fundamentales para el dominio del mundo y de sí mismos.

En resumen, la dimensión activación-regulación del aprendizaje desarrollador apunta, como objetivo, hacia la educación de estudiantes que, más que consumir y acumular información, puedan buscarla, producirla, problematizarla, criticarla, transformarla y utilizarla de manera consciente y creadora para tomar decisiones, resolver nuevos problemas y situaciones y

erigirla como base para los nuevos y constantes aprendizajes, lo que tiene una estrecha relación con las ideas pedagógicas cubanas desde el siglo XIX, que apuntan a la necesidad de aprender por sí y que tiene un redimensionamiento en las actuales condiciones del desarrollo de las ciencias en general y de la Pedagogía en particular, donde se aboga por un papel cada vez más activo del alumno, capaz de aprender de manera autónoma y autodeterminada, a lo que muchos han denominado "aprender a aprender".

1.4 Reflexiones necesarias en torno a las estrategias de aprendizaje

Al revisar las aportaciones más relevantes sobre el tema de las estrategias de aprendizaje aparece una amplia gama de definiciones que reflejan la diversidad existente a la hora de delimitar este concepto. De todas formas, como tendremos ocasión de apreciar la disparidad de criterios en el momento de decidir qué son las estrategias de aprendizaje lleva consigo la existencia de ciertos elementos en común en torno a las características esenciales de las mismas, y en las que coinciden los autores más representativos en este campo.

Según Winstein y Mayer (1986) las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. De la misma forma, Dansereau y también Nisbet y Shucksmith, citados por Betancourt (1995) las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

Otros autores las definen como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimientos. Y añaden dos características esenciales de las estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables y que tengan un carácter intencional o propositivo.

Para Monereo, (1999) las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Para otros autores, las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje.

En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

Según Genovard y Gotzens, (1990) las estrategias de aprendizaje pueden definirse como aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender. Esta definición parece delimitar dos componentes fundamentales de una estrategia de aprendizaje; por un lado, los procedimientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje con la intención de aprender y, por otro, se relaciona con una determinada manera de procesar la información a aprender para su óptima codificación. A partir de estas definiciones, la autora considera que existe una amplia coincidencia entre los autores más representativos en este campo, en resaltar algunos elementos importantes del concepto de estrategias de aprendizaje. Por una parte, las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otra tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno, ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir.

Se comparte el criterio de Beltrán,(1987) al referir que las definiciones expuestas ponen de relieve dos notas importantes a la hora de establecer el concepto de estrategia. En primer lugar, se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje. En segundo lugar, las estrategias tienen un carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción.

Se comparte además el criterio de Cala, (2006) cuando apunta que ellas:

1º.- Son desplegadas durante una actividad concreta del aprendizaje, para alcanzar un objetivo o meta claramente identificable.

2º.- Son predominantemente conscientes, al menos en su selección, planificación y evaluación, dependiendo del objetivo o meta perseguido, la complejidad de la tarea, las condiciones concretas para su realización, las características individuales del aprendiz y la experiencia anterior de aprendizaje.

3º.- Están caracterizadas por la interconexión y articulación de las fases y procesos implicados en ella.

El primer elemento se reconoce como esencial para su comprensión. Desde esta posición, la idea de Galperin (1963), al particularizar en su teoría de la formación planificada y por etapas de las acciones mentales, la necesidad de que ante cualquier acción, independientemente de su complejidad, es imprescindible que estén presentes todas las partes de ella, o de lo contrario no es posible que sea cumplida, lo que tendrá que ser tenido en cuenta ante la intencionalidad de alternativas que prevean la promoción de estrategias de aprendizaje.

Es preciso puntualizar, tal y como se hizo con anterioridad, que un rasgo importante de cualquier estrategia es que está bajo el control del estudiante, de modo que se toma en consideración el criterio de Rubenstein, S.L. (1969), acerca de que la conciencia es producto y se desarrolla en la actividad, la cual tiene una implicación importante en el aprendizaje estratégico, al constituir uno de sus atributos esenciales, independientemente de reconocer que a pesar que ciertas rutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de automatizarse.

Tal y como se apuntó con anterioridad las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades. Dicho en otros términos, las estrategias de aprendizaje son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades. Como se ha afirmado, las estrategias tienen un carácter intencional; implican, por tanto, un plan de acción, frente a la técnica, que es marcadamente mecánica y rutinaria.

Considerando los comentarios anteriores y a modo de síntesis y delimitación conceptual, como rasgos característicos más destacados de las estrategias de aprendizaje pueden identificarse los siguientes:

- Su aplicación no es automática, sino controlada. Precisan planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.
- Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquellos que él cree más adecuados.

- Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo -y no sólo mecánico o automático- de las mismas.

Entonces no puede decirse, que la simple ejecución mecánica de ciertas técnicas, sea una manifestación de aplicación de una estrategia de aprendizaje. Para que la estrategia se produzca, se requiere una planificación de esas técnicas en una secuencia dirigida a un fin. Desde este punto de vista, las estrategias de aprendizaje, no van, ni mucho menos, en contra de las técnicas de estudio, sino que se considera una etapa más avanzada, y que se basa en ellas mismas, signadas por la metacognición.

1.5 Posibilidad de la enseñanza y/o promoción de estrategias de aprendizaje

Las investigaciones realizadas en este campo apuntan a:

- Se puede enseñar a los estudiantes a utilizar estrategias de aprendizaje eficaces, aunque no se sabe hasta qué punto estas estrategias son transferibles a nuevas situaciones Gagne,(1991).
- Para enseñar a los estudiantes a usar estratégicamente sus recursos en situaciones de aprendizaje, es necesario que previamente el profesor sea capaz de aprender a enseñar estratégicamente los contenidos curriculares Monereo, (1994).
- Las estrategias de aprendizaje pueden y deben enseñarse como parte integrante del currículum general, dentro del horario escolar Duffy & Roehler, (1989); Monereo, (1992); en Monereo (1994), Rodríguez,(2003), Antela, Hernández, (2005) y Cala (2006), entre otros.

Aún considerando las deficiencias metodológicas apuntadas con anterioridad, estos resultados investigativos ofrecen datos que confirman la relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la eficiencia del mismo, por lo que se considera la necesidad de continuar realizando estudios, que revelen el comportamiento estratégico de los estudiantes durante la actividad de aprendizaje en el marco escolar y de la promoción que de ellas

hacen los docentes, en última instancia, los cambios ocurridos en la formación de maestros, no persiguen otra cosa que contribuir a garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo.

Aunque se reconoce que el inicio de la enseñanza de estrategias de aprendizaje se corresponde al comienzo de la escolaridad, o cualquier momento de ella, no obstante Cala, (2006) refiere que es a partir de la adolescencia que están creadas las condiciones en el desarrollo del pensamiento, donde el elemento metacognitivo adquiere en los estudiantes que se encuentran formándose como futuros docentes las condiciones para apropiarse de las estrategias de aprendizaje y en consecuencia poder enseñarlas.

En correspondencia con los elementos apuntados con anterioridad se asume que para la promoción de estrategias de aprendizaje se requiere de una orientación que garantice al alumno, saber cómo va a realizar la acción y cómo puede conocer y valorar la calidad de la tarea, lo que inevitablemente tendrá que tenerse en cuenta al ser diagnosticadas y promovidas por el docente. Para ello se comparten las ideas, precisadas en el campo psicopedagógico por Talízina (1987,1988) al referir que tanto el contenido como los procedimientos de la actividad cognoscitiva deben separarse y fijarse en el proceso de enseñanza, sin lo que el docente no puede formar la actividad cognoscitiva, con orientación hacia el objetivo y en correspondencia, la necesidad de encontrar las acciones intelectuales no conocidas, pero alcanzables para el alumno; ideas estas que tienen una implicación metodológica en la elaboración, y análisis de las acciones a desarrollar en el presente estudio, para el diseño de la alternativa metodológica que se propone y que se corresponde con las reflexiones teóricas expuestas por autores cubanos como Castellanos, (2000), (2002); Silvestre y Zilberstein (2000) y Rico, (2000) acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Una de las cuestiones más discutidas es si es mejor realizar la enseñanza incorporada al currículum o separada de él. En el primer caso el profesor introduce la enseñanza de las estrategias con la del contenido normal de la asignatura. En el segundo caso se imparte un curso específico centrado en la enseñanza de las estrategias.

En la actualidad, existen cursos de enseñanza de las estrategias de aprendizaje fuera del currículum, (los llamados talleres para aprender a aprender). Sin embargo, una de las dificultades que presentan estos métodos de aprendizaje de estrategias fuera del currículum

normal, es que se corre el riesgo de que los alumnos no lo conecten con sus asignaturas. Si es así, la incidencia será mínima. Por eso, en la actualidad todos los expertos están de acuerdo en que:

- Las estrategias de aprendizaje pueden y deben enseñarse como parte integrante del currículum general, dentro del horario escolar y en el seno de cada asignatura con los mismos contenidos y actividades que se realizan en el aula.
- Su enseñanza va vinculada a la metodología de la enseñanza, y se relaciona con las actividades que el profesor plantea en el aula, con los métodos usados, con los recursos que utiliza y con la modalidad de discurso que usa para interactuar con sus alumnos. Todo ello, eso sí, programado en su unidad didáctica.

En este sentido, se puede decir que la esencia de la enseñanza de estrategia de aprendizaje consiste en hacer reflexionar en clase y hacer explícitos los procesos que han llevado a aprender o resolver una tarea.

1.5 a-EL acto de promoción propiamente dicho

Son muchos los autores que han trabajado en este tema Antela, Hernández, Martell y Wong (2005) proponen un plan que incluye las destrezas y estrategias básicas de aprendizaje. En nuestra institución, por la edad y el nivel académico de los estudiantes, es de suponer que muchos de ellos ya posean gran parte de estas estrategias. No obstante, la propuesta es interesante, y dará idea de qué estrategias básicas deben tener nuestros alumnos para conseguir un aprendizaje eficaz, qué debe enseñárseles si no lo poseen y qué se debe reforzar.

En consecuencia con los elementos teóricos apuntados se comparte el criterio de Wong, Martell, Antela, y Hernández, (2005); cuando apuntan que para promover estrategias de aprendizaje es preciso que el profesor:

- Exija explicaciones y demostraciones a los estudiantes.
- Oriente y exija la confrontación oportuna de criterios entre los estudiantes.
- Sitúe tareas que propicien la reflexión del estudiante sobre los procesos que le permiten apropiarse del material objeto de estudio.
- Oriente, bajo ciertas condiciones la toma de notas.
- Fomente la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

- Induzca a los estudiantes a plantearse nuevos problemas que revelen aristas inesperadas del fenómeno analizado.

- Les enseñe a reflexionar sobre su propia manera de aprender, ayudándoles a analizar las operaciones y decisiones mentales que realizan con el fin de mejorar los procesos cognitivos que ponen en acción.

Es preciso reseñar que aún con diferentes posiciones no se discute la utilidad y necesidad de enseñar estrategias de aprendizaje. En definitiva, la enseñanza de las estrategias de aprendizaje exige que:

-Se produzca la interacción profesor - estudiante.

-El estudiante desempeñe un papel activo en su aprendizaje.

-Se centre la enseñanza en los procesos de aprendizaje y no solo en los resultados.

Esto lleva en muchos casos, a un cambio en los métodos didácticos donde se implique al estudiante en el aprendizaje, se diseñen actividades teniendo en cuenta el objetivo y la estrategia necesaria para realizarla, y donde después de llevarlas a cabo, se dedique un tiempo a evaluar los pasos dados.

Se comparte la idea al afirmar que nadie puede enseñar lo que no sabe. Si es el profesor el que debe enseñar las estrategias de aprendizaje, es necesario formar profesores estratégicos. Es decir, profesores que:

-Conozcan su propio proceso de aprendizaje, las estrategias que poseen y las que utilizan normalmente. Esto implica plantearse y responder preguntas como: ¿soy capaz de tomar notas sintéticas en una charla o conferencia?, ¿sé cómo ampliar mis conocimientos profesionales?.

-Aprendan los contenidos de sus asignaturas empleando estrategias de aprendizaje: téngase en consideración, que en la forma en que los profesores aprenden un tema para enseñarlo a sus alumnos, así lo enseñarán; y la metodología de enseñanza, influye directamente en la manera en que los alumnos estudien y aprenden, planifiquen, regulen y evalúen reflexivamente su actuación docente. Es decir, plantearse cuestiones del tipo ¿cuáles son los objetivos que pretendo conseguir?, ¿qué conocimientos necesitaré para realizar bien mi trabajo?, ¿son adecuados los procedimientos que estoy utilizando?, ¿me atengo al tiempo de que dispongo?, ¿he conseguido, al finalizar la clase, los objetivos que

me propuse?, si volviese a impartir la clase, ¿qué cosas modificaría?, son entre otras, interrogante clave para un desempeño estratégico durante la adquisición de conocimientos. Por tanto, para que la actuación de un estudiante sea considerada como estratégica es necesario que:

- Realice una reflexión consciente sobre el propósito u objetivo de la tarea.
- Planifique qué va a hacer y cómo lo llevará a cabo: es obvio, que el alumno ha de disponer de un repertorio de recursos para escoger.
- Realice la tarea o actividad encomendada.
- Evalúe su actuación.
- Acumule conocimientos acerca de en qué situaciones puede volver a utilizar esa estrategia, de qué forma debe utilizarse y cuál es la bondad de ese procedimiento (lo que se llamaría conocimiento condicional).

Si se quiere formar alumnos expertos en el uso de estrategias de aprendizaje, estos son aspectos esenciales que han de tenerse en consideración.

1.5-b La promoción de las estrategias de aprendizaje

¿Por qué enseñar estrategias de aprendizaje?

Como profesores todos nos hemos preguntado muchas veces, por qué ante una misma clase, unos alumnos aprenden más que otros. ¿Qué es lo que distingue a los alumnos que aprenden bien de los que lo hacen mal? Existen muchas diferencias individuales entre los alumnos que causan estas variaciones. Una de ellas es la capacidad del alumno para usar las estrategias de aprendizaje.

Por tanto, enseñar estrategias de aprendizaje a los alumnos, es garantizar el aprendizaje: el aprendizaje eficaz, fomentar su independencia, (enseñarle a aprender a aprender).

Por otro lado, una actividad necesaria para contribuir a desarrollar el aprendizaje es que el alumno estudie haciendo énfasis en el componente metacognitivo. El conocimiento de estrategias de aprendizaje por parte del alumno influye directamente en que el estudiante sepa, pueda y quiera estudiar.

SABER: el estudio es un trabajo que debe hacer el estudiante, y puede realizarse por métodos que faciliten su eficacia. Esto es lo que pretenden las estrategias de aprendizaje: que se llegue a alcanzar el máximo rendimiento con menor esfuerzo y más satisfacción personal.

PODER: para poder estudiar se requiere un mínimo de capacidad o inteligencia. Está demostrado que esta capacidad aumenta cuando se explota adecuadamente, y esto se consigue con las estrategias de aprendizaje.

QUERER: ¿es posible mantener la motivación del estudiante por mucho tiempo cuando el esfuerzo (mal empleado por falta de estrategias) resulta insuficiente? El uso de buenas estrategias garantiza que el estudiante conozca el esfuerzo que requiere una tarea y que utilice los recursos para realizarla. Entonces consigue buenos resultados y esto produce que (al conseguir más éxitos) esté más motivado.

Durante mucho tiempo los profesores se han preocupado fundamentalmente por la transmisión de los contenidos de sus asignaturas. Algunos valoraban el uso de las técnicas de estudio, pero las enseñaban desconectadas de los contenidos de las asignaturas.

Para estos profesores, los estudiantes serían capaces por sí mismos, de aplicarlas a los distintos contenidos, sin necesidad de una intervención por su parte que promueva su desarrollo o aplicación. Al respecto las últimas investigaciones indican.

Es insuficiente enseñar al estudiante técnicas que no vayan acompañadas de un uso estratégico (dosis de metacognición en su empleo). La repetición ciega y mecánica de ciertas técnicas no supone una estrategia de aprendizaje.

Desde este punto de vista, no sólo hay que enseñar las técnicas, (subrayar, toma apuntes, hacer resumen.), también hay que adiestrar al estudiante para que sea capaz de realizar por sí mismo las dos tareas metacognitivas básicas:

PLANIFICAR: la ejecución de esas actividades, decidiendo cuáles son las más adecuadas en cada caso y tras aplicarlas;

EVALUAR su éxito o fracaso, e indagar en sus causas.

El análisis realizado prevé la necesidad de enseñar estrategias, ¿pero cuáles?:

¿Estrategias específicas (las que se aplican en situaciones o en contenidos concretos), generales (las que se aplican por igual en diferentes situaciones o contenidos).

Desde la posición asumida por esta autora, se debe no solo enseñar estrategias de aprendizaje, sino que a su vez ellas deben guiarse por los contenidos y enseñar las que más se usen en el currículum y en la vida cotidiana.

1.5-c Posibilidad de la promoción de estrategias de aprendizaje, según resultados de investigación

A partir de la sistematización realizada con anterioridad se asume el criterio de que existe una relación importante entre el uso de las estrategias de aprendizaje por los estudiantes y su promoción por parte de los docentes. Al reconocer que las relaciones que establece el hombre con los objetos, están mediadas por la relación que establece con los otros en el proceso de comunicación; en consecuencia, se considera que el aprendizaje depende también del contexto socio-histórico concreto, independientemente de reconocer que existen otros factores que pueden influir en su uso, así como características individuales de personalidad y exigencias de la tarea, entre otras.

En relación con la enseñanza de estrategias de aprendizaje y la posibilidad de su promoción los estudios consultados apuntan a considerar que:

Se puede enseñar a los estudiantes a utilizar estrategias de aprendizaje eficaces, aunque no se sabe hasta qué punto estas estrategias son transferibles a nuevas situaciones Gagne, (1991).

Para enseñar a los estudiantes a usar estratégicamente sus recursos en situaciones de aprendizaje, es necesario que previamente el docente sea capaz de aprender a enseñar estratégicamente los contenidos curriculares Monereo,(1994).

Las estrategias de aprendizaje pueden y deben enseñarse como parte integrante del currículum general, dentro del horario escolar Duffy & Roehler, (1989); Monereo, (1992); en Monereo (1994).

Estos resultados investigativos ofrecen datos que confirman la relación entre las estrategias de aprendizaje y la promoción que de ellas se realizan, por lo que se considera la necesidad de continuar realizando estudios, que revelen la relación antes mencionada, durante la actividad de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la formación de profesionales de la educación.

En este sentido, se puede decir, que la esencia de la enseñanza de estrategias de aprendizaje consiste en pensar en voz alta en clase y hacer explícitos los procesos que han llevado a aprender o resolver una tarea.

El método más usual para estimular la enseñanza directa de las estrategias, es el MOLDEAMIENTO seguido de una PRÁCTICA GUIADA.

En el moldeamiento se entiende que se va más allá de la imitación. Se trata de que el control y dirección, que en un principio son ejercidos por el docente, sean asumidos por el estudiante. El medio utilizado para conseguir esto es la verbalización.

Los pasos serían los siguientes:

El docente enseña la forma adecuada de ejecutar la estrategia. En esta fase él marca qué hacer, selecciona las técnicas más adecuadas y evalúa los resultados. Lo puede hacer a través de:

- Explicitar una guía concreta.
- Ejemplificar cómo utilizar la estrategia a través de un modelo, (que puede ser el mismo docente).
- Exponer en voz alta las decisiones que deben tomarse para la aplicación.

El estudiante aplica la estrategia enseñada por el docente con la constante supervisión de este: en esta fase el docente actúa como mediador del estudiante y puede ir guiándole. La interrogación guiada; es decir, ir haciendo preguntas al estudiante sobre el trabajo es una buena técnica, (¿qué has hecho primero?, ¿qué has hecho después?, ¿qué pasos has llevado a cabo?, ¿por qué has hecho eso?, resultan interrogantes válidas.

Se practicará la estrategia en temas y contextos distintos: el estudiante debe enfrentarse a tareas que requieran reflexión y toma de decisiones para ir asumiendo el control estratégico. Una vez consolidada la ejecución de la estrategia, se debe comprender en qué circunstancias se puede utilizar y en cuáles no es recomendable su utilización.

Aquí, el docente comienza a responsabilizar a sus estudiantes, de las decisiones que deben tomarse al extender la estrategia a distintas áreas. En este caso, el docente puede para aprovechar a los estudiantes más aventajados, facilitar la práctica en pequeños grupos heterogéneos; y debe propiciar la retroalimentación continua con respecto a los problemas que vayan surgiendo.

Se facilitará que el estudiante generalice la estrategia a otros temas y tareas de mayor complejidad, con la mínima ayuda del docente. Se van retirando las ayudas, y promoviendo que el estudiante practique la estrategia de forma autónoma en entornos de aprendizaje tan reales como sea posible, de modo que propicie el tránsito de la dependencia a la independencia.

Si se quiere contribuir al desarrollo del uso de estrategias de aprendizaje como elemento potenciador de autonomía e independencia, estos son los aspectos esenciales que tendrán que ser tomados en consideración para su promoción como tarea esencial del docente.

➤ **Los resúmenes como estrategia de aprendizaje**

Para hacer mención a los resúmenes como estrategia de aprendizaje es preciso preguntar **¿QUÉ ES UN RESUMEN?**

Es oportuno referir que el vocablo resumen proviene del latín, resignare, tomar nota, escribir o apuntar. Es reducir a términos breves y precisos, o considerar tan solo y repartir abreviadamente, lo esencial de un escrito o materia.

Muchas son las definiciones ofrecidas por diferentes autores, los que comparten el criterio de que resumir es una actividad compleja, una estrategia para procesar información, de gran utilidad social. Tal complejidad se justifica porque requiere didáctica textualidad (coherencia, cohesión, adecuación y corrección) de todo texto: **producción**.

“ Dicha estrategia consiste en una paráfrasis selectiva textual, generalmente más corta, que se establece sobre el mantenimiento de una equivalencia informativa, lo que lleva consigo una economía de medios en el significante y la adaptación a una situación nueva de comunicación. El texto de partida –base, inicial, con la correspondiente superestructura, la finalidad, el destinatario y el género discursivo condicionan la realización del producto final: el resumen” T. Álvarez Angulo,(1998).

“El resumen es una versión breve del contenido de aprendizaje, que presenta de forma organizada los conceptos claves del tema a través de ideas principales, omite información redundante e información secundaria del tema”. Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (1998)

“Resumir es, entonces, el proceso mediante el cual se llega a la reconstrucción de un escrito preexistente, para expresar con uno nuevo y menos extenso, la idea directriz del texto original. En el resumen el escritor no aporta ideas distintas de las del autor original. Por lo tanto, al resumir, quien cumple esa labor no incluye sus conceptos, no expresa su inconformidad o aceptación de las ideas del autor primigenio sino que las presenta tal y como son, sólo que de manera breve. No obstante, quien resume utiliza sus propias

palabras o las mezcla con las del autor del texto original". MARTHE DE CARVAJAL, No(1994)

El resumen o síntesis consiste en:

- "Reducir, a pocos términos precisos, lo esencial de un tema.
- Su objetivo es condensar un texto en pocas palabras.
- Utilizar las palabras del autor sin hacer cambios ni agregar comentarios u opiniones personales." (www.universidadabierta.edu.mx)

" El resumen es la redacción de un texto nuevo a partir de otro texto, exponiendo las ideas principales o más importantes del texto original de manera abreviada. Generalmente, tiene el formato típico de cualquier texto, con párrafos y oraciones gramaticalmente completas, y puede tener una longitud variada." Barriga A,(1998)

" El resumen es un extracto breve y preciso de la información esencial que presenta un texto. Resumirlo es una tarea que solo podemos realizar cuando hemos comprendido e interpretado correctamente su contenido ". Kalipedia

Los autores referidos de cierta manera coinciden en que el resumen no es sólo una simple reducción informativa de un original, sino un texto nuevo que intenta adaptarse a las características de un **nuevo contexto comunicativo**. Al hacer un resumen, es preciso plantearse primero con qué finalidad se realiza, quién será su destinatario, qué espera el destinatario del resumen, o en qué medio laboral o académico se desarrolla la actividad de resumir el texto en cuestión. Coinciden además en que un buen resumen debe:

- Integrar la información necesaria y suficiente para lograr los objetivos de aprendizaje.
- Redactarse de manera clara y concisa utilizando sus palabras y un vocabulario sencillo, sin sobrecargarlo con adjetivos o adverbios.
- Eliminar palabras vacías reemplazándolas por otras con mayor significación. Incluya varios aspectos particulares en una generalización. Es posible también sustituir una frase o una oración muy extensa por otra más breve que contenga la misma idea.

- Elegir adecuadamente los nexos o elementos de enlace (por el contrario, luego, además, en efecto, por consiguiente), pues ellos van ayudando a la coherencia y cohesión del texto. Además, debe establecerse la relación existente entre las ideas escogidas.
- No utilizar citas textuales. Redactar el nuevo texto con sus propios términos y a la vez con los del autor, respetando fielmente el texto original.
- Tener mucho cuidado y prestar atención a la coherencia
- Utilizar correctamente los signos de puntuación; ellos le ayudarán a dar mayor claridad al nuevo texto.

A partir de los elementos apuntados con anterioridad, resumir es una de las muchas estrategias de aprendizaje usadas socialmente en los ámbitos educativos; estudios realizados revelan que generalmente no se suele enseñar de forma explícita. En este sentido, la experiencia demuestra que es frecuente escuchar que los estudiantes no leen lo suficiente, y tienen dificultades para inferir e interpretar información, súmesele a ello el acto de resumir textos.

Por otra parte, si se analizan detenidamente los currículos oficiales y los libros de texto, y se observan con detenimiento las actividades docentes, es fácilmente constatable que tales prácticas se asientan en procedimientos basados en una ejercitación intuitiva individual, en la que predomina la ejercitación del resumen escrito de textos lo que, de nuevo supone tan sólo saber leer y escribir. La realidad se encarga de mostrar que los estudiantes tienen dificultades para resumir textos diversos con propósitos distintos, así se reconoce en investigaciones realizadas en el territorio por Hernández y Bonilla, (2005); Cala, (2006), entre otros.

Sin embargo, la solución de este problema, considera esta autora, que debiera abordarse desde el reconocimiento de que resumir es una estrategia de aprendizaje compleja, como se verá más adelante; y, como tal, es preciso explicitar el proceso de comprensión y producción de modo que quien la practica vaya adquiriendo esta habilidad mediante la reflexión consciente que tal proceso requiere, y cuya explicitación favorece el desarrollo del elemento metacognitivo.

Para ello, se considera que:

- resumir es una estrategia de aprendizaje compleja cuya ejercitación se dirige a perfeccionar la misma haciendo variados ejercicios que permitan la internalización de los pasos que debe realizar el estudiante para resumir.
- reflexionar mediante la explicitación de los correspondientes pasos o fases que componen el resumen como estrategia de aprendizaje.

Por otra parte, a partir del estudio bibliográfico realizado, la autora es del criterio de que para elaborar un resumen se debe seguir una secuencia que puede ser de la siguiente forma:

Para elaborar el resumen de un texto extenso, lo primero que debe realizar es una lectura completa del escrito. Así tendrá una idea global o general del contenido. Una vez leído en su totalidad el texto que desea resumir, debe hacer una nueva relectura. Es el momento de ir subrayando las ideas principales de cada párrafo. Tenga en cuenta y observe, además, la estructura del texto. Lo más probable es que en él esté presente una introducción, un desarrollo y una conclusión. Es necesario discriminar cada parte de este ordenamiento. Cuando haya destacado las ideas más importantes en cada párrafo, elabore su resumen.

Con más detalles se puede explicar de la siguiente forma:

- Seleccionar la información de la cual elaborará el resumen.
- Subrayar las ideas principales del tema (identificando los conceptos claves o palabras claves del tema (tales como las palabras técnicas o de mayor inclusividad del tema).
- Para seleccionar las ideas principales debes seguir tres procesos generales:
 - Suprimir: Ideas triviales o ideas secundarias de ideas importantes, pero redundantes.
 - Generalizar: Escriba varios conceptos o ideas subordinados (menor inclusión) en ideas de mayor inclusividad (información explícita).
 - Construir: Englobar varias ideas subordinadas en una o varias ideas principales (información implícita).

- Hacer una lista de las ideas principales del tema.
- Seleccionar el tema central o título del resumen y escríbelo en la parte superior del mismo.
- Redactar una versión breve del tema, tratando de que las ideas principales del mismo estén relacionadas. Recuerda escribir el resumen en el orden de aparición de la información.
- Una vez concluido el resumen revisarlo nuevamente para identificar ideas principales y relaciones que no hayas establecido anteriormente.

En síntesis, teniendo en consideración las reflexiones manifestadas con anterioridad se puede precisar que los resúmenes permiten identificar la detección rápida de los contenidos y conceptos más importantes para aprender, a través de las ideas principales y las relaciones entre las mismas, así como que favorecen el recuerdo y el aprendizaje de manera secuenciada y organizada, en la misma medida que permite reconocer qué conocimientos previos poseen acerca de un nuevo tema, para integrarlos con la nueva información y sirve como modelo para que cuando se convierta en estrategia de aprendizaje se puedan hacer resúmenes de otros temas o contenidos, lo que tiene una implicación importante para poder ser promovidos por los docentes en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se considera entonces la necesidad de, en consecuencia con estos fundamentos teóricos, definir la **promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje**, así como las acciones conscientes que desarrolla el docente para inducir al estudiante en la utilización de procedimientos que le permitan seleccionar intencionalmente información esencial en términos precisos, de manera que contribuya a solucionar problemas que implican obtención de aprendizaje.

CAPÍTULO II. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DE LA PROMOCIÓN DE LOS RESÚMENES COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE: UNA ALTERNATIVA PARA SU TRANSFORMACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UCP " RAFAEL MARÍA DE MENDIVE "

Para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador que prepare a los futuros maestros para enseñar a aprender se hace necesario promover estrategias de aprendizaje, es por ello que en la presente investigación se plantea como problema científico: ¿ cómo promover los resúmenes como estrategia de aprendizaje en la formación inicial de maestros en el primer año de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la UCP " Rafael María de Mendive."?

2.1- Selección de la muestra

La muestra fue seleccionada intencionalmente. Se determinó realizar la investigación en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive", escogiéndose dicha facultad y carrera, por constituir el lugar donde se desempeña la autora. Se reconoce que la carrera:

- 1- posee un claustro estable y con resultados satisfactorios en el proceso de enseñanza-aprendizaje,
- 2- tiene, dentro del banco de problemas; como un elemento fundamental, que los estudiantes no poseen un alto grado de independencia cognoscitiva al no tener estrategias eficientes para aprender.

Del total de docentes que trabajan con la carrera fueron seleccionados **35**, considerando como requisito que trabajen con el primer año, de manera estable y sistemática.

No se tomaron en cuenta, además, los maestros de Educación Física, Inglés e Informática por las especificidades de dichas asignaturas.

Finalmente este grupo muestral quedó conformado por **35** docentes, de ellos **25** que trabajan en la carrera pertenecientes al Departamento de Primaria y otros **10** que ejercen en su condición de prestaciones de servicio de otros departamentos. Dadas las

particularidades del objeto de estudio, asimismo conforman la muestra los **77** alumnos del primer año.

Se utilizaron los siguientes **métodos empíricos**:

Cuestionario de autorreporte: para determinar las estrategias más utilizadas por los estudiantes en formación de primer año de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria. (Anexo-1)

Revisión de documentos: para el análisis de los planes de estudio de formación de los maestros de la carrera Licenciatura en Educación Primaria y de los programas de superación postgraduada, así como de los de entrenamientos metodológicos conjuntos, diseñados en los últimos cinco años. También se revisaron las libretas de los estudiantes para constatar la calidad de los resúmenes elaborados por ellos y la orientación recibida por los docentes. (Anexo-2)

Encuesta: a docentes de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la UCP "Rafael María de Mendive" con el objetivo de constatar el nivel de conocimientos que poseen sobre estrategias de aprendizaje y cómo promoverlas (Anexo-3).

Entrevista: a docentes de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la UCP "Rafael María de Mendive" con la finalidad de conocer los criterios y opiniones sobre el abordaje del tema relacionado con las estrategias de aprendizaje y su promoción en las disciplinas y asignaturas que imparten. (Anexo-4)

Observación: a clases para constatar la sistematicidad de la manifestación externa de la promoción de las estrategias de aprendizaje ante la solución de tareas docentes. (Anexo-5)

Encuesta a expertos: con el objetivo de valorar la alternativa metodológica para promover los resúmenes como estrategia de aprendizaje en la formación inicial de maestros de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la UCP "Rafael María de Mendive". (Anexo-7)

Métodos estadísticos:

Se utilizaron la estadística descriptiva y la inferencial. Estas permitieron establecer inferencias respecto al uso de estrategias de aprendizaje en los estudiantes, así como la promoción que de ellas hacen los docentes de primer año de la carrera de Educación Primaria.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones se realizó el diagnóstico del estado actual de la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje, el cual se presenta en este capítulo.

2.2 Metodología utilizada para el diagnóstico

Es preciso aludir que para corroborar el problema inicialmente declarado, el diagnóstico realizado se concibió en dos direcciones:

- El uso de las estrategias de aprendizaje que hacen los alumnos, con énfasis en la elaboración de resúmenes.
- La promoción que hacen los docentes del colectivo de año de dichas estrategias.

Se coincide en que para realizar el diagnóstico de las estrategias de aprendizaje se utilice la metodología que para el diagnóstico de las mismas propone Cala,(2006), en la Secundaria Básica, por considerar que se ajusta a las pretensiones de este estudio, con énfasis en la búsqueda de información sobre el uso de estrategias de aprendizaje en los estudiantes a nivel grupal, con el objetivo de realizar una exploración de áreas y estrategias, a través de un pesquisaje grupal, que permitan corroborar, además la situación particular de la elaboración de los resúmenes como punto de partida de este diagnóstico, que permita orientar la posterior intervención, en este sentido.

Se coincide además, en que para cumplir con tales intenciones es preciso la aplicación del cuestionario de autorreporte. Se reconoce que este tipo de instrumento posee sus limitaciones, pues “Indudablemente, por una parte apela básicamente a un monto de introspección, con todo el subjetivismo que ello implica y por otra, como en las técnicas de selección múltiple, al proponer al cuestionario alternativas explícitas de selección, pueden sugerir respuestas que no pertenecían originalmente a la conciencia del sujeto. Ambos procedimientos poseen, sin embargo, ventajas de fidedignidad innegable en el primer caso y libertad de opción individualizada en el segundo caso. En última instancia, estos cuestionarios son inigualables a la hora del procesamiento masivo, de una información que

puede ser tan copiosa como se quiera (debido a sus posibilidades de aplicación colectiva) y que al ser cuantitativamente transformable en datos ordinales, puede ser manejada por estadígrafos inferenciales que permitan un análisis probabilístico de los resultados de mayor precisión, al serle garantizada una mayor representatividad a la muestra respecto a la población” Rodríguez,L.F.,(2002).

A semejante ventaja metodológica, se le suma que el propio instrumento no solo se convierte también en una guía de entrevista para la profundización individual del diagnóstico, sino que puede llegar a constituir una situación de aprendizaje, al explicitar contenidos que el estudiante (o el propio docente) no se han planteado antes, de una manera consciente y deliberada y que pueden constituir estímulos para una mejor planificación de la actividad de estudio.

Se le concede así al cuestionario de autorreporte el carácter de centro en el diagnóstico de las estrategias de aprendizaje para este estudio, con énfasis en la elaboración de los resúmenes, ya que a partir de la información que este aporta, el docente puede conocer no solo las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de forma masiva sino que le permite pronosticar el riesgo de sus estudiantes, según el uso que hacen de las estrategias de aprendizaje, facilitando así su accionar de forma consciente y la atención diferenciada. Con estos elementos, en este estudio se precisa el comportamiento de dichas estrategias, haciendo un énfasis particular en los resúmenes, como elemento distintivo de este estudio y luego precisar la impresión diagnóstica individual con técnicas adicionales que permitan un diagnóstico más pormenorizado en esta área estratégica.

Por tanto, el cuestionario brinda la información necesaria pero no suficiente para el diagnóstico de los resúmenes como estrategia de aprendizaje, los resultados que de él se desprenden, no son definitivos sino orientadores en este estudio.

2.3 Resultados obtenidos a partir del análisis entre medias independientes de los grupos muestrales



Resultados obtenidos en los estudiantes

Para realizar el procesamiento de la información obtenida se utilizaron las facilidades de Excel para determinar la media armónica, en cada ítems y área. Las variables analizadas fueron:

Estrategias y tácticas de aprendizaje reportadas por el alumno en su relativa utilización (preferencias e intensidad).

Para procesar los datos se hizo la conversión de ítems negativos, (en lo referido a connotación estratégica), en positivos (en lo referido al valor numérico de su escala ordinal), buscando el mismo sentido del análisis. Por ejemplo cuando el ítem es negativo, o sea la estrategia no favorece el desarrollo del aprendizaje, si la respuesta del alumno es 4, que según la escala significa “casi siempre”, se sustituyó por el valor de 2, que en la escala significa “casi nunca”. De esta manera, el ítem cobra el sentido contrario necesario a las características de nuestro análisis.

Condiciones de aplicación del cuestionario

Para la aplicación del cuestionario se explicó por parte de la autora la importancia del estudio que se realiza, tanto para la UCP “Rafael María de Mendive” como para cada uno de los estudiantes, solicitando de ellos la mayor cooperación y honestidad posible en sus respuestas, de modo que reflejaran lo más objetivamente posible el uso de estrategias.

Se procuró aplicar el cuestionario en condiciones alejadas de situaciones estresantes o que desviarán su atención, realizándose siempre en el horario de la mañana y en caso de que algún estudiante mostrara cansancio, se le daba la posibilidad de continuar en otro momento, teniendo en cuenta la extensión del mismo y la diversidad de los alumnos objeto de muestra, haciéndose énfasis en el carácter individual de las respuestas y en cómo pueden ayudar a la dirección individual del aprendizaje de cada uno de ellos.

Además, se consideró que las condiciones higiénicas de las aulas fueran favorables, con buena iluminación y mobiliario escolar en buen estado.

Los resultados obtenidos aparecen en el (Anexo-1), los que permitieron realizar las inferencias que a continuación se presentan.

Tabla 1. Resultados obtenidos

Áreas	Carrera de Primaria	
	Media	Orden
Búsqueda de información	3.29	2
Disposición de la recepción	3.56	1
Recepción propiamente dicha	2.11	6
Organización del material	2.31	4
Lectura	1.60	7
Resúmenes	1.60	7
Taxonomía	2.32	3
Memorización	2.29	5
Ejercitación	2.29	5
Generalización	2.31	4
Control	2.32	3

Nótese como puede apreciarse en la tabla anterior (extraída del anexo antes referido), que existe en todos los casos un mayor uso de la disposición para la recepción de la información ¿Pudiera quizás decirse que “mejor sintonizados”? Es posible, pero en realidad, no lo sabemos. Si fuera así la explicación podría estar tanto en una dimensión de mayor motivación, la cual elevaría el umbral de activación, como en la dimensión de una cierta “experiencia previa” que les signaliza cuándo y cuánto deben activarse. Aunque se carece de referencias al fenómeno en la literatura consultada. Según el análisis realizado a partir de los resultados expuestos en el (anexo-1), donde se descompone cada una de las áreas en los ítems que la conforman, se reporta que los estudiantes tienen como preferencia la táctica referida a que, previo a cualquier actividad tratan de aclarar bien los objetivos que persiguen, sin reportarse diferencias entre ellos. Esto pudiera relacionarse con la existencia de una tendencia en los docentes de orientar el objetivo en cada una de las actividades docentes en los diferentes niveles de enseñanza, criterio que ha sido corroborado en investigaciones recientes en la provincia (Antela; Martell; Woong y Hernández. N, (2005). Por otro lado, es oportuno puntualizar que existe en las tácticas dirigidas al control, al ubicarse jerárquicamente en el 3, sin embargo los valores de uso son inferiores a 3.

Obsérvese que son resultados del control de su propio aprendizaje y no del proceso a través del cual lo va adquiriendo; por lo que al parecer existe una tendencia a prepararse para obtener un resultado y no para controlar el propio proceso de aprendizaje, que coincide con los resultados que sugieren Silvestre, (1997), Zilberstein, (1998), Hernández, N., (2005), y Cala,(2006); en los que se hace mención a que los docentes controlan los resultados del aprendizaje sin contemplar las características del proceso. Esto pudiera tener además una cierta relación con lo expuesto por Castellanos en la obra citada, al referir que la valoración que hacen los estudiantes de este momento es a partir de los resultados obtenidos y la calificación que de ellos hacen los docentes, sin mediar reflexiones sobre sus propios procedimientos para alcanzarlos.

El área de tácticas y estrategias referidas al procesamiento constructivo de la información, reporta insuficiencias extremadamente dramáticas a partir de los valores de las medias. Puede apreciarse que los estudiantes hacen un uso menor de aquellas estrategias dirigidas a la aplicación y transferencia de la información, en las cuales se usa la reflexión, el pensamiento y en el mismo sentido en que se refirió anteriormente, lo que tiene una implicación importante en el aprendizaje estratégico.

Resulta muy curioso que en el caso particular de **los resúmenes constituye la estrategia de menor nivel de uso**, según el criterio referido de los estudiantes, lo que pudiera estar dado porque las exigencias de la enseñanza no estén demandando de ello. Es criterio de esta autora que puede darse por múltiples causas, bien por un insuficiente desarrollo de la habilidad, bien por ciertas limitaciones en la determinación de lo esencial y necesitar más tiempo para hacerlo. Estas características, según Neumer (1981), son típicas de los estudiantes de bajo rendimiento, pero a juicio de la autora, parecen estar condicionadas, porque los estudiantes que las portan no han sido objeto de atención individualizada por los docentes, al menos de manera intencional o efectiva. Por supuesto que aquí también pueden estar interviniendo variables personalísticas como motivación, autovaloración, entre otras. En realidad, no se puede olvidar que este es un fenómeno complejo y multifactorialmente condicionado, de modo que cualquier análisis pormenorizado siempre tendrá que ser, al mismo tiempo, circunstancial.

Estos estudiantes, según la información apuntada, hacen un uso que parece indiscriminado de tácticas eficientes e ineficientes por igual (casi pudiera decirse que estudian con

procedimientos seleccionados sobre la base de ensayo y error) por supuesto, esto tiene una importante connotación estratégica, ya que la formación de habilidades relacionadas con el control consciente constituye un componente esencial de la actividad intelectual superior, por medio de la cual tiene lugar la autorregulación, máxime si se tiene en consideración que estos estudiantes estarán dirigiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje como parte de los problemas profesionales a solucionar en la carrera y como futuro maestro.

Resultados del uso de las estrategias de aprendizaje que hacen los alumnos, con énfasis en la elaboración de los resúmenes.

Una vez realizado el análisis de este método y en correspondencia con las aspiraciones de este estudio y resultados obtenidos durante este diagnóstico se decidió revisar las libretas de los estudiantes con el objetivo de constatar la calidad de los resúmenes y la orientación que con tal fin hacen los docentes. (Anexo-2)

Al realizar la **revisión de las libretas de los estudiantes** se pudo comprobar una vez más que en pocas ocasiones se les indica resumir y lo hacen solamente en el estudio independiente sin una orientación precisa de cómo proceder; solamente son orientadas las páginas de la bibliografía a utilizar.

En actividades en clases es reiterado observar la elaboración de resúmenes que son copia literal del texto original pues no reciben más orientación que realizar un resumen de una temática determinada.

Las notas que toman los estudiantes son casi textuales del docente, por lo que es fácil deducir que tratan de copiar lo que les dictan, considerando que en muchos momentos falta logicidad en las mismas e incoherencia y no utilizan abreviaturas ni mucho menos tratan de llevarlo a su propio lenguaje.

No se pudo encontrar en ninguna de las libretas revisadas realización de esquemas para integrar el contenido, lo que se corresponde con la falta de orientación de dicha tarea.

La situación antes descrita hace pensar que no se está incidiendo por parte de los docentes, para que los estudiantes utilicen los resúmenes como estrategia de aprendizaje, por lo que en correspondencia con el objetivo central de este estudio se decidió explorar la realidad en los docentes.

Resultados obtenidos en los docentes

Con el objetivo de conocer el nivel de preparación de los docentes de la Facultad de Educación Infantil y especialmente los que trabajan en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, sobre la promoción de estrategias de aprendizaje en sus estudiantes, se aplicó la encuesta que aparece en el (Anexo-3). Como resultado del análisis realizado, a partir de la información obtenida con la encuesta aplicada a nuestra muestra de docentes de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, se pudo constatar en los mismos una marcada carencia de su preparación en el tema, la cual quedó enunciada prácticamente en cada una de las categorías. Resulta curioso que los docentes, en su generalidad, aseguran no haber recibido preparación alguna sobre el tema. Aunque desde el año 1999 se hace referencia a la necesidad de un aprendizaje estratégico en documentos ministeriales de nivel nacional, el tema no aparece en el currículo de formación de maestros hasta el año 2003; de modo que los docentes en ejercicio no han recibido formación curricular al respecto. Tampoco ha sido tratada en la formación postgraduada, por lo que, de hecho, deviene en una incoherencia curricular no resuelta. Sólo 14, para un 40% de los docentes encuestados aseguran haber recibido al menos un curso de superación o han debatido sobre el tema, aunque insertado en otras temáticas.

Alarmante resulta conocer que solo 4 de ellos, para un 11.4%, logran identificar todos los atributos sobre la conceptualización de estrategias de aprendizaje y 19 hacen referencia a que resulta necesario diagnosticarlas y promoverlas para, un 54%.

La inmensa mayoría (28 de ellos, para un 80%), puntualiza no saber si son necesarias o no las estrategias de aprendizaje. Esto se corresponde con el desconocimiento expresado en la primera y segunda categorías.

Cuando se hace el análisis de las acciones necesarias para promover las estrategias de aprendizaje, es significativo que todos apuntan al menos una de ellas, lo que no implica necesariamente que como elemento en sí mismo, constituya una acción consciente para su promoción, sino que aunque puede condicionarla responde esencialmente a otras exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, que favorecen dicho propósito. No obstante, solo el 25,6 %, logran identificar al menos dos acciones, lo que permite sugerir que existe en este sentido un desconocimiento de las acciones para la promoción de estrategias, que pudiera estar relacionado con los resultados obtenidos en la investigación

empírica realizada por Martell y Woong (2005), respectivamente en la formación de maestros y en este propio nivel de enseñanza, las que puntualizan que solo se realizan acciones aisladas por los docentes en este sentido, a partir de la lógica de las asignaturas y de manera independiente, sin que se exprese una intencionalidad al respecto. Esta situación se mantiene en lo referido a la elaboración de resúmenes y tiene una connotación especial en esta investigación.

Es opinión de esta autora la insuficiente preparación de los docentes al respecto, puede ser la fuente de toda una desfavorable situación corroborada durante este estudio.

La **entrevista** realizada a profesores de la Facultad de Educación Infantil presentó como objetivo, conocer criterios y opiniones sobre el abordaje del tema relacionado con el proceso de promoción de las estrategias de aprendizaje, en las disciplinas y asignaturas que imparten (Anexo-4)

El grupo entrevistado fue conformado por seis profesores de Formación Pedagógica General, siete de asignaturas priorizadas (Matemática, Español e Historia) y seis de otras asignaturas.

La entrevista aplicada permitió constatar que:

- Solo en la disciplina de Formación Pedagógica General se aborda el tema de las estrategias de aprendizaje como parte del programa de la asignatura Psicología del Aprendizaje, no obstante, no se puntualiza lo referido a su promoción.
- En su totalidad, consideran que el contenido de los programas es insuficiente para la preparación teórico - metodológica de los maestros en formación, en lo referido a la promoción de estrategias de aprendizaje.
- La mayoría el (94 %), refiere la necesidad de que se establezcan indicaciones sobre las estrategias de aprendizaje, cuáles son, cómo diagnosticarlas y promoverlas e indicaciones para lograrlo.
- Se sugiere la necesidad de capacitar a los docentes para enfrentar dicha tarea, utilizando el colectivo de año como vía esencial.

➤ **Resultados obtenidos a partir de la guía de observación a clases**

Con el objetivo de constatar la sistematicidad de la manifestación externa de la promoción de las estrategias de aprendizaje, ante la solución de tareas docentes se aplicó la guía de observación a clases (Anexo-5)

Al realizar el análisis de este método se parte de un elemento esencial que a criterio de la autora es muy importante y ello es, precisamente, la poca motivación hacia la carrera que poseen los estudiantes de la muestra seleccionada. El primer aspecto de la guía lo constituye la organización de los materiales para desarrollar las actividades. En la totalidad de las clases observadas la mayoría de los estudiantes un 89% al comienzo de la clase se muestran distraídos, no tienen consigo los materiales necesarios, no hacen las tareas y en casos aislados traen los libros de textos necesarios para las diferentes asignaturas, estos se corresponden con aquellos estudiantes de mejor rendimiento académico, condiciones estas que hacen a los docentes perder un tiempo considerable del turno de clases y tener que reorganizar su actuación para salvar en muchos casos la actividad docente.

No diferencia mucho este aspecto del anterior, pues ante una tarea compleja la mayoría de los estudiantes, representados por un 86% se aíslan y no la realizan, el docente tiene que realizar grandes esfuerzos para lograr aunque sea la más mínima participación; generalmente por cada grupo hay dos estudiantes que logran realizar las tareas e impulsan con ellos algún otro. Se pudo constatar, por tanto, que es muy difícil el trabajo del docente y el esfuerzo que realiza es muy grande.

En cuanto al siguiente aspecto de la guía donde se constata el tiempo que media entre la orientación del docente y la realización de la tarea por parte de los estudiantes, la espera, que en ocasiones sobrepasa los 15 minutos, requiere cierta insistencia por parte del docente pues los estudiantes se demoran, preguntan varias veces, piden explicaciones auxiliares e individuales y hasta regaños para movilizar su actuación en función de la realización de la tarea encomendada, salvo aquellos casos en que como se planteó anteriormente, logran hacerlo e impulsan a algún compañero. No obstante no se precisan preguntas que revelen su posterior accionar, independientemente de que es durante esta etapa que se observan las mayores orientaciones, aún cuando quedan fuera elementos como con qué cuentan para ello y las vías que pudieran ser utilizadas. Llama la atención que resultados similares fueron obtenidos por Martell y Woong (2005), cuando apuntan a la

existencia de una tendencia en los docente a orientar el objetivo en cada una de las actividades docentes.

En cuanto a las respuestas ofrecidas por los estudiantes, están en correspondencia con los comentarios anteriores; son lentos y la calidad de las mismas se aparta mucho de la que debe ser, pues carecen de vocabulario técnico, conocimientos sólidos de las diferentes materias, no poseen fluidez ni expresividad en correspondencia con el nivel de enseñanza al que pertenecen y las exigencias de los programas de las asignaturas que reciben para su formación como profesionales.

Las clases observadas ofrecieron a la autora la posibilidad de constatar profundamente el desempeño de los estudiantes y la promoción que hacen los docentes, de las estrategias de aprendizaje fundamentalmente de los resúmenes. Por tal motivo puede asegurarse que los mismos realizan las actividades muy dependientes del profesor el (91%) y en muy pocas ocasiones algunos estudiantes lograron reflexionar sobre el qué y para qué de la tarea a resolver .No tomaban conciencia de los pasos a seguir; tal es así que en actividades similares olvidan los pasos y hay que volver a explicar todo de nuevo como si fuera totalmente desconocido para ellos, por lo que según nuestra consideración, la orientación recibida puede ser más explícita. Influye además la falta de motivación que poseen los estudiantes y el poco tiempo que dedican al estudio. De esta forma no sorprenderá cuando se plantee entonces que para nada se motivan a intercambiar con sus compañeros sobre las vías a seguir para realizar una u otra tarea, no son estimulados a ello y cuando se producen intercambios en muchas ocasiones no tienen nada que ver con la actividad. El docente tiene que estar constantemente llamando a recuperar la disciplina y en el mejor de los casos cuando resuelven la tarea, no son estimulados a explicar las vías de solución, elemento en el que no se hace énfasis por los docentes, lo que tiene una importancia notoria en este estudio. Partiendo de lo expuesto será fácil deducir entonces que las preguntas que se hacen los estudiantes para aclarar dudas son al docente y esto se observa en el 96% de los casos, pues los estudiantes son totalmente dependientes de la orientación que él les pueda procurar. Téngase en cuenta no solo la dependencia del estudiante, lo que limita su accionar, sino también las acciones que, de manera limitada, realiza el docente para promover el uso de estrategias de aprendizaje por sus estudiantes.

La búsqueda de alternativas y la reorganización de los pasos para solucionar la tarea son insuficientes. El 87% no logra hacerlo, lo que representa la mayoría de los estudiantes puesto que como carecen de amplitud de vocabulario, conocimiento de las asignaturas, habilidades y hábitos; les resulta muy arduo el esfuerzo que deben realizar y desisten con mucha facilidad. Sin embargo no es objeto de atención por los docentes, siendo corroborado en el 91%, lo que reitera la idea inicial de que existe correspondencia entre el uso que hacen los estudiantes y la inducción por parte de los docentes, aún cuando se reconoce que puedan estar incidiendo otros factores. En correspondencia con lo expuesto se pudo apreciar que los docentes no realizan acciones conscientes dirigidas a que los estudiantes busquen información complementaria y mucho menos prueban con otros pasos para poder solucionar la tarea.

Al parecer existe una tendencia a prepararse para obtener un resultado y no para controlar el propio proceso de aprendizaje, que coincide con los resultados que sugieren Silvestre, (1997); Zilberstein, (1998) y Hernández, N., (2004), en los que se hace mención a que los docentes controlan los resultados del aprendizaje sin contemplar las características del proceso. Esto pudiera tener además, una cierta relación con lo expuesto por Castellanos en la obra citada, al referir que la valoración que hacen los estudiantes de este momento es a partir de los resultados obtenidos y la calificación que de ellos hacen los docentes, sin mediar reflexiones sobre sus propios procedimientos para alcanzarlos.

Es de señalar que a los estudiantes les resulta difícil expresar sus respuestas a través de resúmenes, esquemas, dibujos u otro producto de la actividad. En el caso especial de los resúmenes, cuando se les orienta hacerlos o lo hacen por su voluntad, el 97% de los estudiantes de la muestra casi copian textualmente el texto original lo que dista mucho de ser un resumen, pues carecen totalmente de esa estrategia de aprendizaje. Lo mismo les sucede con la confección de esquemas, dibujos u otras formas de resumir.

Como se ha comentado anteriormente los estudiantes poseen dificultades cognoscitivas y motivacionales que les impiden plantear respuestas profundas y reflexivas e incluso establecer relaciones entre las diferentes asignaturas que reciben, aún cuando estas sean de la misma disciplina donde en muchos casos la relación es evidente, en muy pocas ocasiones pueden establecer relación con la práctica diaria.

Es muy común observar en las actividades docentes, el insuficiente intercambio entre los estudiantes en cuanto al debate, la reflexión, la discusión sobre una posible respuesta o vía de solución a una tarea planteada por el docente, por lo que es muy fácil deducir entonces que se acata una respuesta en cuanto es dada por algún estudiante. Esto está representado por el 96%, sin profundizar en ella, ni determinar si se cometió algún error en la misma y reflexionar sobre el mismo para llegar a conclusiones más acabadas sobre la tarea y saber las dificultades que tiene y cómo solucionarlas. Esto sucede además porque los estudiantes en la mayoría de los casos no tienen dominio de los procedimientos necesarios para solucionar la tarea, no tienen conciencia de lo que hacen y esa es una de las razones que hace que la valoración de su aprendizaje diste mucho de la realidad porque se usa muy poco la autoevaluación y la coevaluación, entre otras razones.

Como se puede apreciar en el análisis cualitativo de las observaciones a clases, los estudiantes poseen insuficientes conocimientos, hábitos y habilidades para enfrentar decorosamente las exigencias de la educación superior y mucho más el empleo adecuado de las estrategias de aprendizaje.

Si los docentes manifestaran la tendencia a prestar atención al proceso tanto sobre lo que va obteniendo como la manera en que lo logra, el estudiante se vería obligado a reflexionar tanto sobre lo que va obteniendo como sobre cómo lo va obteniendo. Así se lograría una cierta reflexión “primaria” e *in situ*, sobre sus propios procesos cognoscitivos en el momento de desplegarlos para aprender. Esta reflexión les iría conduciendo paulatinamente a una productiva metacognición, típica del paradigma de “aprender a aprender”.

Resulta extremadamente alarmante que aún la enseñanza no esté diseñando acciones didácticas que posibiliten a los estudiantes desplegar de manera consciente una actuación estratégica y que sin dudas, puede constituir una de las mayores limitaciones en el logro de los objetivos, lo que tiene una connotación no solo como estudiantes sino también como docentes en formación que muy pronto intervendrán en la escuela primaria.

➤ **Resultados obtenidos en la revisión de documentos**

Con el objetivo de constatar la valoración del estado actual de la preparación de los docentes, en función de la promoción de las estrategias de aprendizaje, se decidió realizar un análisis de los planes de estudio donde se constató que la temática que se aborda no ha constituido objeto de atención en los diferentes planes de estudio, excepto en el actual Plan

C transformado y aplicado en la formación de maestros, en su versión 2003/2004, donde se explicita la formación de estrategias de aprendizaje, que permitan enseñar a aprender, sin que este se derive de forma sistémica en cada año académico. No obstante, en los contenidos no se puntualiza la intencionalidad del aprendizaje de estrategias, haciéndose mención solamente a la necesidad de trabajo independiente, sin que las indicaciones para lograrlo sean concretas. Una situación similar se presenta en la propia enseñanza, a pesar de que en las transformaciones actuales, las que contemplan esta problemática como uno de sus objetivos, no se han dado cambios curriculares que favorezcan la promoción estratégica, referida desde la totalidad de las asignaturas y sus respectivos contenidos.

En síntesis, el análisis de los resultados del diagnóstico demuestra que los estudiantes presentan dificultades en el uso y preferencia de la elaboración de resúmenes como estrategia de aprendizaje, lo que parece estar condicionado por las formas de enseñanza que se han adoptado, elemento que fue corroborado a partir de la información obtenida considerando los instrumentos aplicados a los docentes, los cuales evidencian que la preparación teórico – metodológica de estos en relación con las estrategias de aprendizaje y específicamente a los resúmenes es insuficiente, dado el grado de desconocimiento que acerca de la temática en cuestión poseen y en consecuencia, su accionar, lo que demanda ser transformado.

2.4 Alternativa metodológica para la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje en la formación inicial de maestros de primer año de la Carrera Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la UCP “Rafael María de Mendive”

¿Por qué alternativa metodológica?

Se le ha denominado alternativa teniendo en consideración que esta no constituye una propuesta única, así como la posibilidad de ser susceptible a cambios y perfeccionamientos, teniendo en cuenta el criterio emitido por Akudovich, (2004). Asimismo se considera metodológica porque se concibe como un proceso organizado y coherente que orienta al maestro en su accionar ofreciéndole pautas sobre qué hacer y cómo lograr la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje que en definitiva es su objetivo. De tal manera la alternativa metodológica, que como resultado de este estudio se presenta,

proporciona a los docentes los recursos teórico- metodológicos para promover los resúmenes como estrategia de aprendizaje.

Objetivo: Proporcionar a los docentes los recursos teórico- metodológicos para la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje.

Fundamentos metodológicos de la alternativa metodológica

- **Particularidades de la elaboración de los resúmenes como estrategia de aprendizaje**

Una práctica muy difundida en todos los niveles educativos, es el empleo de resúmenes del material que se habrá de aprender. Por ello, se ha dicho que un resumen es como una vista panorámica del contenido, ya que brinda una visión de la estructura general del texto o material, lo que sin dudas tiene una repercusión especial en la solución de tareas de aprendizaje.

Un buen resumen debe comunicar las ideas de manera expedita, precisa, ágil, puede ser incluido antes de la presentación del texto o de la lección, en cuyo caso sería una estrategia preinstruccional, o bien puede aparecer al final de estos elementos. Puede construirse también en forma acumulativa, durante la secuencia de enseñanza, en cuyo caso fungiría como estrategia construccional.

Principales funciones de un resumen:

- ❑ Ubicar al estudiante dentro de la estructura o configuración general del material que se habrá de aprender.
- ❑ Enfatizar la información importante.
- ❑ Introducir al estudiante el nuevo material de aprendizaje y familiarizarlo con su argumento central (cuando funciona previamente).

- **Fundamentos generales de la alternativa metodológica**

La aproximación a los fundamentos generales del proceso objeto de desarrollo, revela que la concepción teórica y metodológica general de esta tesis, toma como base la **filosofía**

dialéctico-materialista. Ella constituye fundamento esencial, para encauzar el resto de los fundamentos de la alternativa propuesta.

Desde el punto de vista sociológico se asume como idea fundamental, la **relación** que se establece entre **estudiante – estudiante, estudiante –docentes y entre estos y el grupo en general**, lo que presupone la consideración de las particularidades de dicha relación en el marco del proceso de enseñanza- aprendizaje, al determinar las pautas de actuación en cuanto al desarrollo del proceso de promoción de estrategias de aprendizaje y en particular de los resúmenes.

Lo anterior implica además, favorecer el papel del **docente como mediador** esencial en la promoción de estrategias de aprendizaje, lo que indiscutiblemente contribuye al desarrollo de la función socializadora de la escuela y la formación del individuo.

Sin dudas, para una mayor comprensión del proceso resulta oportuno hacer referencia a las ideas de Vigotski (1987), al considerar que los instrumentos psicológicos o **signos** no son productos subjetivos o individuales, sino que tienen un **origen social**, producto de la evolución sociocultural, lo que se combina coherentemente con la **ley genética fundamental del desarrollo**, a partir de lo cual se sustentan los principios **unidad entre lo externo y lo interno y la unidad entre lo individual y lo social.**

En tal sentido, las estrategias también se aprenden a través de ese proceso y se considera que ellas deben formar parte del currículo “siempre y cuando se diseñen actividades internas que prefiguran la ejecución de cada estrategia completa; considerando que los resúmenes como estrategia de aprendizaje deben constituir no solo objeto de aprendizaje sino también objetivo de enseñanza.

Fundamento esencial para esta alternativa lo constituye la noción de **zona de desarrollo próximo** (ZDP), definiéndola como “(...) la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, bajo la guía del adulto, o en colaboración con otro compañero más capaz”. Vigotski, L. S., (2000, P: 133). El nivel de desarrollo real a criterio de la investigadora caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo prospectivamente. El concepto de ZDP se asume en el presente trabajo como una necesidad, al resultar imprescindible para lograr promover estrategias de aprendizaje el establecimiento de los niveles reales de desarrollo de dicho proceso en los estudiantes, para así propiciar el tránsito de la dependencia a la

independencia, lo que tendrá que ser tomado en consideración a la hora de estructurar tareas de aprendizaje que demanden del uso de dicha estrategia de aprendizaje.

Los elementos antes referidos tienen su máxima expresión desde el punto de vista pedagógico, al considerar que un **proceso de enseñanza-aprendizaje es desarrollador** cuando garantiza en el individuo, según Castellanos, (2001) “la apropiación activa y creadora de la cultura, favoreciendo 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, a partir de tres criterios básicos: garantizar la unidad de lo cognitivo y lo afectivo-valorativo; garantizar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, y desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida **mediante el dominio** de las habilidades y **estrategias para aprender a aprender** y de la necesidad de una auto-educación constante”. Castellanos, (2001, p16). Téngase en consideración que el componente metacognitivo constituye elemento medular en la concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje con tales particularidades y en consecuencia las estrategias de aprendizaje son mediadoras en dicho sentido, por lo que deben constituir no solo **objetivo** sino **contenido de enseñanza**.

Esta idea es esencial para que el docente considere el diseño de tareas, a partir del diagnóstico realizado; razón por la cual tiene no solo una implicación teórica, sino también metodológica.

La **tarea de aprendizaje** resulta ser un componente de vital importancia en esta dirección, ya que es en ella donde se materializan los anteriores componentes al estar representada, como se ha referido antes, según las necesidades individuales que propician la **utilización de procedimientos conscientes en función de la solución a los problemas de aprendizaje** inherentes a las diversas tareas a las que se enfrenta el estudiante en las distintas asignaturas que conforman el currículum.

La tarea de aprendizaje, además, rige el funcionamiento y articulación de los componentes didácticos antes explicados en función del fin propuesto.

Implicación importante para el desarrollo de esta alternativa se le concede a la idea de Galperin (1963), cuando particulariza en su teoría de la **formación planificada y por etapas de las acciones mentales**, la necesidad de que ante cualquier acción, independientemente

de su complejidad, es imprescindible que estén presentes todas las partes de ella, o de lo contrario no es posible que sea cumplida. Se requiere de una orientación que garantice al estudiante saber cómo va a realizar la acción y cómo puede conocer y valorar la calidad de la tarea, lo que inevitablemente tendrá que tenerse en cuenta al ser promovidas las estrategias de aprendizaje y que en esta alternativa, en particular, asume un papel rector, dada la intencionalidad del estudio.

- **Principios que rigen la alternativa metodológica**

Los principios como postulados generales expresan las tesis fundamentales en las cuales se basa el proceso de promoción de las estrategias de aprendizaje. A los principios que sustentan la alternativa metodológica, se hace referencia a continuación.

Esta propuesta de los principios aunque aporta nuevas comprensiones avaladas por las ideas más actuales sobre las particularidades de la promoción de estrategias de aprendizaje en la escuela cubana actual, es el resultado de la sistematización de los principios filosóficos, psicológicos, pedagógicos del enfoque actual de dicha promoción. Los principios seleccionados han tenido en consideración la especificidad del proceso de promoción de las estrategias de aprendizaje dirigido hacia la orientación de aquellos procedimientos que el estudiante utiliza conscientemente para resolver problemas del aprendizaje. No se trata de suplir los principios existentes, sino de precisar en integración coherente aquellos que permiten fundamentar este proceso.

- **Principio de consideración de las diferencias individuales**

Al abordar la promoción de las estrategias de aprendizaje, este principio requiere considerar al estudiante como el centro de dicha promoción, exigiendo tomar en cuenta las características individuales de estos, lo que presupone la flexibilidad y enfoque individual en cada caso concreto.

- **Principio de la unidad entre la actividad, conciencia y comunicación en la promoción de las estrategias de aprendizaje**

La promoción de las estrategias de aprendizaje constituye una actividad, donde el docente orienta cuáles son las acciones que de manera consciente el estudiante debe desplegar para la ejecución de la tarea. Igualmente se toma en consideración la comunicación (interacción entre el docente y el estudiante), en el proceso de la promoción como un

elemento esencial para promover las estrategias de aprendizaje. En este sentido, se precisa la importancia del lenguaje para que el estudiante comunique cómo es que aprende, o sea, qué estrategias utiliza, a partir de un proceso de meditación consciente, recuérdese que el elemento metacognitivo es componente esencial en este proceso. El docente durante la comunicación con el estudiante en la actividad de promoción le brinda la ayuda para que pueda desarrollar las estrategias de aprendizaje hasta lograr su accionar autónomo como expresión de la conciencia.

- **Principio del papel mediador del docente en la promoción de las estrategias de aprendizaje**

Este principio indica que el docente es responsable de organizar, estructurar y ejecutar la promoción de las estrategias de aprendizaje en sus estudiantes. El papel rector del docente debe conjugarse con el lugar central que ocupa el estudiante en todo este proceso. Se requiere de una orientación que garantice al estudiante, saber cómo va a realizar la acción y cómo puede conocer y valorar el proceso de realización de la tarea, lo que inevitablemente tendrá que tenerse en cuenta al ser promovidas las estrategias de aprendizaje.

- **Principio de promoción del desarrollo**

Este principio puntualiza que el objetivo esencial del proceso de promoción de las estrategias de aprendizaje está relacionado con la promoción del desarrollo de los estudiantes en este sentido, de modo que transite de la dependencia a la independencia, constituyendo la premisa para elaboración de las estrategias de intervención en función de este fin.

- **Etapas y acciones a desarrollar**

Etapas-1 Proyección de acciones que propicien el desarrollo de los resúmenes como estrategia de aprendizaje, para solucionar problemas profesionales

Objetivo: Proyectar acciones que propicien el desarrollo de los resúmenes como estrategia de aprendizaje, a partir de las características del contenido en función de problemas profesionales.

Acciones a desarrollar:

- Determinar aquellos contenidos que propicien el desarrollo de resúmenes como estrategia de aprendizaje en función de los problemas profesionales.
- Diagnosticar el uso que hacen los estudiantes de los resúmenes como estrategia de aprendizaje.
 - Cuestionario de autorreporte, revisión de productos de actividad, observación y entrevista.
- Diseñar acciones en la planificación de la clase que propicien, desde las potencialidades del contenido y teniendo en cuenta el diagnóstico de los estudiantes, la realización de los resúmenes como estrategia de aprendizaje para solucionar problemas profesionales.

Para determinar aquellos contenidos que propicien el desarrollo de los resúmenes como estrategia de aprendizaje en función de los problemas profesionales se propone que el docente debe realizar un análisis de la disciplina, particularizando aquellos contenidos (conceptos) que son medulares para la solución de problemas profesionales, de igual modo, según sus características, debe tener en cuenta la extensión del mismo.

Una vez identificados los contenidos que propicien el desarrollo de los resúmenes como estrategia de aprendizaje en función de los problemas profesionales se propone la realización del diagnóstico del uso por los estudiantes de los resúmenes como estrategia de aprendizaje. En esta acción se propone el proceder metodológico expuesto por Cala, (2006) sobre el diagnóstico de estrategia de aprendizaje. En este sentido se sugiere la utilización de cuestionarios de autorreporte, como instrumento esencial y complementar la información haciendo uso de otros, tales como: la revisión de productos de la actividad, la observación y la entrevista.

Se le concede así al **cuestionario de autorreporte** el carácter de centro en el proceso de diagnóstico, ya que a partir de la información que este aporta, el docente puede conocer no solo el uso y preferencia que hacen del resumen como estrategia de aprendizaje sus estudiantes, sino que le permite pronosticar con carácter probabilístico el riesgo de ellos. Desde esta perspectiva, se facilita la atención diferenciada.

La aplicación del cuestionario aporta información necesaria para la continuidad del diagnóstico dado el valor pronóstico al que se hizo referencia con anterioridad, de manera que, el cuestionario brinda la información necesaria pero no suficiente para esta acción, los

resultados que de él se desprenden, no son definitivos sino orientadores en la labor del docente.

Con estos elementos, el docente puede elaborar las estrategias de intervención a seguir de forma grupal, y luego precisará a nivel individual.

Las acciones a desarrollar deben, entre otras, no solo concebir el componente metacognitivo sino a su vez constituir dispositivos motivacionales que impulsen y sostengan la actividad cognoscitiva de los estudiantes partiendo de la experiencia anterior, para proyectar problemas que pongan al estudiante ante la necesidad del aprendizaje y la operacionalización del objetivo, teniendo en cuenta el contenido de la tarea de aprendizaje a cumplir en cada momento de la clase, en relación con el problema y las condiciones en que tiene lugar.

Etapas-2

Objetivo: Ejecutar acciones planificadas para la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje en función de resolver problemas profesionales.

Acciones a desarrollar.

- Precisar la realización del análisis, por parte de los estudiantes, de los datos que ofrecen en la tarea, las condiciones para realizarla y los medios de que se dispone para la solución, así como de los procedimientos que pudieran emplearse para realizar el resumen.
- Proyectar preguntas que hagan reflexionar al estudiante sobre los elementos antes referidos, con énfasis en lo procedimental metacognitivo.

Se considera necesario tener en cuenta que antes de la ejecución de la tarea debe precisarse la realización del análisis por parte de los estudiantes de los datos que se ofrecen en la tarea, las condiciones para realizarla y los medios de que se dispone para la solución, así como de los procedimientos que pudieran emplearse para realizar los resúmenes. Se sugiere en tal sentido, que ello pueda realizarse:

- Retroalimentando diferentes formas de comprensión de la orientación, durante la solución de la tarea, favoreciendo la ayuda de sus necesidades.

- Propiciando la socialización del aprendizaje, previendo el trabajo en dúos, equipos, promoviendo el intercambio, el debate mediante la proyección de diferentes formas de socialización oral, escrita, gráfica y la artística.
- Se debe tener en cuenta para **evaluar** no solo el sistema de conocimientos, habilidades, hábitos, valores, sino también los procedimientos para la solución de la tarea como elemento esencial del proceso de aprendizaje.

Estas orientaciones metodológicas deben tenerse en cuenta como elemento medular para realizar acciones dirigidas a desarrollar los resúmenes como estrategia de aprendizaje de acuerdo con las características de la tarea docente a solucionar. Es oportuno precisar que el énfasis es en la **metacognición** como una vía para lograr la autorregulación del aprendizaje.

Para la ejecución propiamente dicha se especifica que se proyecten en el diseño de la clase preguntas que hagan reflexionar al estudiante, a partir de los resultados del diagnóstico sobre:

¿Qué elementos le permiten orientarse en la elaboración del resumen?

¿Para qué le sirve el conocimiento de las condiciones de su realización?

¿Qué procedimientos sigue para su realización?

¿Por qué los utiliza?

¿Qué criterios siguió para seleccionarlos?

¿Qué errores comete?

¿Podría usar esos procedimientos si las condiciones de la tarea cambian?

Para la ejecución de las acciones propiamente dichas, se puntualiza que se deben realizar a través de la modelación y/o instrucción directa sobre la base de la discusión metacognitiva.

Se considera la modelación como el momento donde el docente u otro estudiante seleccionado por él presenta ante los estudiantes el modo de utilizar una estrategia determinada con el objetivo de que estos “imiten” su forma de uso, lo que lleva a su vez una reflexión metacognitiva por parte del que ha presentado el modelo. Por otra parte, se considera la instrucción directa como el medio que se utiliza para informar a los estudiantes una serie de indicaciones o recomendaciones para su uso, lo que puede servir de modelo para situaciones similares, siempre y cuando medie la reflexión sobre las estrategias

utilizadas al ejecutar alguna tarea de aprendizaje con el fin de conseguir mejoras en su uso, en este caso los resúmenes como estrategia de aprendizaje una vez enseñada.

Para la elaboración de los resúmenes se utilizó la vía de instrucción directa, puntualizando que el resumen es una versión breve del contenido que se ha de aprender, indicándole al alumno la necesidad de enfatizar en la información importante, para lo que debe:

- Seleccionar los contenidos esenciales que brindan una visión general del texto.
- Suprimir información secundaria o importante que sea repetitiva.
- Sustituir varios conceptos que se parezcan entre sí por uno más general.
- En caso que las ideas esenciales no se encuentren explícitamente en el texto, construirlas a partir de la información de uno o varios párrafos.
- Puede utilizar esquemas u otras formas para representar la idea esencial.

Se consideró para todas las propuestas de intervención, que las acciones deben transitar por tres momentos esenciales, según lo requieran las circunstancias

1) Exposición por parte del docente u otro estudiante.

2) Práctica guiada y/o compartida por el docente y el estudiante o estudiante y estudiante

3) Ejecución independiente y autorregulada por parte del estudiante.

- Exposición y ejecución por parte del otro: el docente o estudiante seleccionado presenta a los estudiantes los procedimientos que pueden utilizar según las características del contenido y posibilidades del grupo. En esta etapa los estudiantes se familiarizarán con los procedimientos.
- Práctica guiada: el docente guiará a los estudiantes en la utilización de los procedimientos, como herramientas de mediación, lo que requiere de trabajo conjunto donde se apliquen niveles de ayuda en dependencia de las potencialidades de los estudiantes y del nivel de desarrollo alcanzado, con la ayuda del docente.
- Ejecución independiente y autorregulada por parte del estudiante: el docente orienta a los estudiantes trabajar con tareas que le permitan desplegar las estrategias necesarias para su solución. Los estudiantes comienzan a operar con los procedimientos que le son más asequibles, en contextos variados.

Lo antes expuesto puede representarse, tal y como aparece a continuación:

D O C E N T E	MEDIACIÓN Y CONTROL DE LA RESPONSABILIDAD EN LA ACTIVIDAD.			TRASPASO DEL CONTROL DE LA RESPONSABILIDAD EN LA ACTIVIDAD.	
E S T U D I A N T E	Presentación de los procedimientos .	Práctica guiada.	Práctica en contextos variados.	Uso autónomo y aumento de la responsabilidad.	Práctica Independiente.
	Familiarización con los procedimientos	Operan con los procedimientos con ayuda.	Operan con los procedimientos en diferentes asignaturas con ayuda	Seleccionan y utilizan los procedimientos que desean con ayuda	Seleccionan y utilizan los procedimientos que desean por sí solos
	DEPENDENCIA			AUTONOMÍA	

Adaptado de Bravo, 2004

Etapa - 3: Evaluación

Objetivo: Evaluar la efectividad de las acciones propuestas para la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje.

Determinación de:

- ¿Qué evaluar?, Debe precisarse el sistema de conocimientos y habilidades, con énfasis en los procedimientos para la solución de la tarea. Se reconoce que ello tiene una implicación en la autorregulación del estudiante.
- ¿Cómo evaluar? Utilizar diferentes formas y tipos: individual, colectiva y oral, escrita.
- ¿Cuándo evaluar? Al inicio, durante el proceso y al final.
- ¿.¿Dónde evaluar? Precisar los contextos: en la clase, en la solución de tareas extradocentes.
- ¿Con qué evaluar? Precisando indicadores a tener en cuenta para la evaluación.
- ¿Para qué evaluar? ¿Con qué fin?, ¿con qué objetivo?.

La evaluación de la efectividad debe realizarse esencialmente a partir del tránsito de la dependencia a la independencia, es decir, desde la exposición por parte del docente, pasando por la práctica compartida hasta llegar a la práctica independiente, por el estudiante, de la elaboración de los resúmenes como estrategia de aprendizaje. Las etapas que conforman la alternativa se representan en el (Anexo 6).

Metodología y resultados obtenidos en la aplicación del método de expertos

La alternativa metodológica que con anterioridad se presentó, fue sometida inicialmente al criterio de expertos, con el fin de pronosticar el grado de validez, al menos desde el punto de vista del contenido, lo que favoreció su enriquecimiento.

El método de expertos constituye un método de predicción subjetiva y consiste en la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de expertos, a partir del cual se considera puede obtenerse un consenso de opiniones informadas. El Dr. Urizarri, U., acerca del método de evaluación utilizando criterio de expertos señala que cuenta con tres metodologías:

- metodología de preferencia.
- metodología de comparación por pares.
- metodología Delphy o Delfos.

Para la evaluación de la alternativa metodológica que en esta investigación se presenta, se sometió a la metodología de comparación por pares. Para su aplicación en el presente trabajo se utilizó una encuesta (Anexo-7) con dos propósitos fundamentales:

Seleccionar los expertos, dentro de un grupo con esas potencialidades y recopilar la información necesaria de los sujetos seleccionados como expertos.

Primero.

La selección inicial de los mismos, se realizó teniendo en cuenta:

- ser graduado universitario
- poseer 10 o más años de experiencia profesional.
- trayectoria como investigador (considerando su participación en al menos dos estudios investigativos o experiencias pedagógicas de avanzada)
- disposición para participar en el trabajo.

Segundo.

- Se procedió a la selección por su competencia.

Existen diferentes procedimientos para determinar los expertos; sin embargo, se asume como procedimiento de selección la autovaloración, por considerar que es una vía idónea a partir del conocimiento que sobre sus competencias y fuentes de información poseen, lo que les permite argumentar sus criterios sobre el tema en cuestión. De esta forma se seleccionaron los que participarían en dicho estudio.

Para la aplicación de este método se utilizó el cuestionario que aparece en (Anexo-7), el cual fue aplicado a 25 especialistas que reunían las condiciones inicialmente mencionadas y como resultado final, fueron considerados 16 expertos.

En el (Anexo 8), se cuantifica la autovaloración de los expertos. En él se precisa que 12 de ellos poseen competencia alta, ya que sus valores se ubican en la categoría $0.8 = K = 1$ y los restantes, en la categoría media, pues sus valores se ubican en la categoría $0.5 = K < 8$. Solo fueron representados en la tabla aquellos que resultaron ser expertos.

Este grupo de expertos quedó conformado definitivamente por:

Profesores de la facultad de Educación Infantil, 7 para un 43%

Investigadores del tema, miembros del Proyecto de investigación al que está adscrito este estudio 9, para un 56.6 %

De ellos: 6 Máster y 2 Doctores

Los aportes realizados por los expertos, referidos al tema objeto de estudio, reflejan la validez de la alternativa metodológica propuesta, como puede apreciarse en tablas que aparecen en (Anexo-9).

Tabla de frecuencias absolutas a partir del criterio de los expertos

Aspectos valorados	Valoración				
	1	2	3	4	5
1. Aspectos teóricos que sustentan la alternativa metodológica	11	4	1		
2. Utilidad de las formas de proceder	10	4	2		
3. Relevancia de acciones desarrolladas por etapas	9	5	2		
4. Utilidad práctica de la alternativa metodológica	14	1	1		

La consulta a los expertos, permite arribar a un consenso respecto al nivel de importancia de los aspectos evaluados. La totalidad de los expertos reconocen los aspectos teóricos que sustentan la alternativa metodológica como muy adecuada y bastante adecuada, (15) para un 93.7 y (1), como adecuada para un 6%. Reconocen la utilidad de las formas de proceder que se ofrecen, como muy adecuado y bastante adecuado (14) para un 87.5%, y como adecuado (2) para un 12%. En cuanto a las etapas y acciones desarrolladas, opinan que estas son muy adecuadas y bastante adecuadas el 87.5% (14) y mientras que el 12% (2), las cataloga como adecuadas.

Por último, la utilidad práctica de la alternativa metodológica para la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje en la formación de maestros primarios, es considerada muy adecuada y bastante adecuada por el 93.7% (15) de los expertos y como adecuada, por el 6% (1) de estos.

Los expertos consideran además, que la alternativa metodológica que en este trabajo se propone, logra, en su integridad, combinar coherentemente el aspecto teórico y el metodológico en su unidad dialéctica, respondiendo así a la necesidad de enseñar a " aprender a aprender " a los maestros en formación y en coherencia, su repercusión en la

enseñanza de los resúmenes como estrategias de aprendizaje en el nivel primario, para lo que resulta importante la preparación de los docentes del colectivo de año.

Se tomaron en consideración las sugerencias y recomendaciones apuntadas por los mismos, dirigidas a la necesidad de explicitar cómo operar en la práctica según las acciones propuestas, asimismo para el diagnóstico de ellas en el contexto de un diagnóstico integral. Algunos expertos apuntaron la posibilidad de introducir la temática en el colectivo de año, la cual debe diseñarse desde las propias posibilidades que brinda el sistema de trabajo metodológico en la facultad y año. Las sugerencias antes mencionadas se tuvieron en cuenta y fueron incluidas en la variante final de la alternativa metodológica propuesta, reconociendo que ella no ha sido puesta en práctica.

Como resultado de la consulta a expertos, se puede constatar en gran medida la funcionalidad de la alternativa metodológica presentada, su nivel de pertinencia respecto al contexto para el cual fue creado y su claridad por parte de los ejecutores del mismo, por su aplicación en la práctica educativa en la formación de maestros primarios. Dichos resultados permitieron alcanzar cierto nivel de concordancia en la opinión de los expertos acerca de la misma, para promover los resúmenes como estrategias de aprendizaje en la formación de maestros.

En resumen, la alternativa metodológica, que como parte de este capítulo se propone para promover los resúmenes como estrategias de aprendizaje en la formación de maestros, es válida, al menos en su contenido, según el nivel de concordancia expresado por los expertos.

CONCLUSIONES

La universidad pedagógica actual demanda de implementar el paradigma aprender a aprender, desde una concepción histórico-cultural como expresión del legado de los pedagogos cubanos. Aún cuando se reconoce la necesidad de continuar sistematizando los referentes teóricos relacionados con la promoción de estrategias de aprendizaje, en este contexto.

Al analizar los resultados del diagnóstico se pudo corroborar que los estudiantes presentan dificultades en el uso y preferencia de los resúmenes como estrategia de aprendizaje, lo que parece estar condicionado por las formas de enseñanza que se han adoptado, asimismo los docentes evidencian insuficiente preparación teórico – metodológica en relación con las estrategias de aprendizaje y específicamente los resúmenes, dado el grado de desconocimiento que acerca de la temática en cuestión poseen y en consecuencia, su accionar, lo que demanda ser transformado.

La alternativa metodológica que se propone en esta tesis, constituye una alternativa de solución para facilitar al docente de la carrera Educación Primaria de la facultad de Educación Infantil los recursos teórico-metodológicos para la promoción de los resúmenes como estrategia de aprendizaje en sus estudiantes. Su grado de validez fue reconocido por los expertos consultados, los que concuerdan en el nivel de factibilidad, pertinencia y claridad de la misma.

RECOMENDACIONES

- Introducir a la práctica pedagógica la alternativa metodológica que para la promoción de los resúmenes como estrategias de aprendizaje se propone, a todas las facultades de la UCP "Rafael María de Mendive," previo diagnóstico del problema, con el fin de consolidar su validez, amplitud y perfeccionamiento.
- Establecer un plan de capacitación a docentes de la UCP "Rafael María de Mendive," responsabilizados con la formación inicial de los maestros, que pondrán en práctica los resultados obtenidos en la presente investigación, asumiéndose como parte del accionar diario del docente, enmarcado en las transformaciones actuales de la enseñanza superior.
- Continuar profundizando en la alternativa metodológica de forma tal, que permita a los docentes la promoción de los resúmenes como estrategias de aprendizaje en sus estudiantes, así como su relación con otras estrategias a fines.

BIBLIOGRAFÍA

Antela, M. (2005): Las estrategias de aprendizaje que predominantemente promueven los profesores del preuniversitario "Antonio Guiteras", en sus clases Tesis en opción al grado científico de Máster en Psicología Educativa. La Habana

Álvarez T.(2007): A vueltas con el resumen escolar. Esta vez en la pizarra con tiza y borrador. Barcelona; Octaedro.

-----1998): EL resumen escolar teoría y práctica. Barcelona; Octaedro.

-----1999) :Cómo hacer resúmenes de texto. Barcelona; Octaedro.

Akudovich. S. (2004): Fundamentos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas.

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

Beltrán, J. (1993): Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid, Síntesis.

Bermúdez Rodríguez, M. (1990): Teoría y metodología del aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación, La Habana

Bernad, J. A.(1993): Estrategias de aprendizaje- Enseñanza: Evaluación de una actividad compartida en la escuela. Universidad de Zaragoza, I.C.E.,

Bernardo Carrasco, J. (1995): Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizajes. Rialp. Madrid.

Betancourt, M.J. (1995): Estrategias para pensar y crear, en Colectivo de autores. Pensar y Crear, p. 18-80. La Habana: Editorial Academia.

Bonilla, I. (2005): Las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en alumnos de preuniversitario. Tesis en opción al grado científico de Master en Psicología Educativa. La Habana.

Blagoeva, D. (1999): Estrategias de aprendizaje en estudiantes de preuniversitario que se

preparan para su ingreso a la Educación Superior. Tesis en opción al título de Máster en Psicología Educativa: Universidad de la Habana y Universidad Pedagógica de Pinar del Río.
Bravo, M. (2003): Alternativa metodológica para concebir el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, en la educación de escolares sordos del segundo ciclo. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.

Brcwn, A. L. y Campione, J. C., y Day, J. D. (1981): Learning to learn: Con training students to learn from text. Educational Research. Febrero (10). Pp. 14-24.

Cala T. (2006): Estrategias de Aprendizaje. Una Metodología para su diagnóstico en la secundaria básica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Castellanos, D. y otros. (2001): Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador, ISPEJV, Colección Proyectos, La Habana, Cuba.

Castillo, J, (2002): Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, <http://www.monografias.com/trabajos4/estrategias/estrategias>

Castillo, S, y Pérez, (1998): Enseñar a Estudiar. Procedimientos y técnicas de Estudio. Textos de educación permanente. Programa de formación del profesorado. UNED. Madrid.

Chamot, A. U. (1993): Students Responses to Strategy Instruction in thé Foreign Language Classroom. Foreign Language Annals 26. No.3ACTFL, U.SA.

Dawereau, D. F., (1985): Learning Strategy Research. En Segal, Chipman y Gloser (Eds): Thinking and Learning Ski II. Vol. 7, Realating to Research. Hillsdale, New Jersey: L. E.

Díaz Barriga, A. (1994): Didáctica y curriculum. México. Nuevomar.

----- (2002): Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw.Hill. México.

Fariñas, L. G. (1995): Maestro, una estrategia para la enseñanza. Promet Propositiones Metodológicas. Editorial Academia. La Habana.

Galperin, P.Y a.(1982): Introducción a la Psicología. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.

Ganné, E. D. (1991): La Psicología cognitiva del aprendizaje escolar. Madrid: A

García, B. G. y otros (2003): Compendio de Pedagogía. Editorial. Pueblo y Educación, La Habana.

Genovard, C. y Gotzens, C. (1990):Psicología de la Instrucción, Madrid, Santillana. González, A. M. Y

Reinoso. C. (2002): "Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. Editorial. Pueblo y Educación, C. Habana.

González, F. (1989): La Personalidad su educación y desarrollo. Ed. Pueblo y Educación La Habana.

González, F. (1995): Comunicación, Personalidad y Desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana

González, O. (1989): Aplicación del Enfoque de la actividad al perfeccionamiento de la educación superior. La Habana. CEPES.

Hernández, C. (1999): Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de las especialidades de Humanidades y Ciencias en el ISP de Pinar del Río. Tesis en opción al grado científico de Máster en Psicología Educativa. Universidad de la Habana y Universidad Pedagógica de Pinar del Río, Cuba.

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

Hernández, R. F. L. (1998): Las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera. Tesis presentada en opción del título académico de Máster en Psicología Educativa. P. del Río. Cuba.

Hernández, R. F. L., y Rodríguez, F. L. (1995): Estrategias de aprendizaje: Un enfoque preliminar de validación. Inicios, Año 4, No. 5. Revista de la Universidad Pedagógica de Pinar del Río. Mayo - Agosto, p. 6-9.

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

Leontiev, A. N. (1981): Actividad, conciencia y personalidad. Ed. Pueblo y Educación. La Habana

Martell, M. (2005): Las estrategias de aprendizaje promovidas con mayor frecuencia por profesores del ISP "Rafael M. de Mendive, en sus clases. Tesis en opción al grado científico de Máster en Psicología Educativa. La Habana.

Monereo, C, et al (1994): Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del

profesorado y aplicación en la escuela. 2da Ed. Barcelona:

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

Monereo, C. (1991): (comp.). Enseñar a pensar a través del curriculum escolar. Ed. Barcelona.

Naiman, N.; Froehlinch, M., and Stern, H. H. (1978): The Good Language Learner. Toronto Ontario Institute for Studies in Education.

Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987): Estrategias de aprendizaje. Santillana. Siglo XXI Madrid.

Pérez M y coautores. (.2004): La personalidad su Diagnóstico y su Desarrollo. Editorial Pueblo y Educación

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

Pozo, J. I. (1990): Estrategias de aprendizaje. En Coll, Palacios y Marchesi: Desarrollo psicológico y Educación. V. IL Madrid, Alianza Psicología

Pozo, J.I. (1996): Aprendices y maestros. Alianza Editorial. Madrid.

Rodríguez, L. F., (1989): Cuestionario para el pronóstico del futuro desempeño en los estudios. En ISP., ICCP, La Habana

_____ (2003): Algunas consideraciones en torno a las estrategias de aprendizaje y el paradigma de "aprender a aprender". ISP Pinar del Río.

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

_____ (2004): Enfoque Sociocultural y estrategias de aprendizaje. Revista digital Mendive. Septiembre. ISP de Pinar del Río.

Salazar, M. (1999): Las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en alumnos de secundaria básica. Tesis en opción al título de Máster en Psicología Educativa: Universidad de la Habana y Universidad Pedagógica de Pinar del Río.

Schmeck, R. R. (1988): Learning Strategies and Learning Styles. New York: Plénum Press.

Silvestre Oramas M. y Zilberstein J. (2002): Hacia una Didáctica Desarrolladora. Edit. Pueblo

y Educación

Talízina, N. (1989): Psicología de la enseñanza. Edit. Progreso, Moscú.

Torroella, G. (1988): Cómo estudiar con eficiencia. 2da Ed.: Edit. Ciencias Sociales. La Habana

Valdés, H. Y F. Pérez, (1999): Evaluación de la creatividad del maestro. Curso OS. Pedagogía 2003. La Habana.

Vigotski, L,S, Pensamiento y lenguaje. Ediciones Revolucionarias, Cuba, 1966.

Vigotsky, L. S. (1966): Pensamiento y Lenguaje. Ed. Rev. La Habana.

Valle, A, Maestro, (2000) Perspectivas y Retos, Editorial del Magisterio "Benito Juárez", México, D:F.

Weinstein, C; y Mayer, R. (1986): The Teaching of Learning Strategies. En

Wittrock, M. (Ed). Handbook of Research on Teaching. New York, MacMillan

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

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

Zilberstein, J y R, Portela, (2002): Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las Ciencias, Editorial Pueblo y Educación, Cuba.

Zilberstein, J, (1997):¿Necesita la escuela actual una nueva concepción de enseñanza?, Desafío Escolar, Volumen 0, febrero - abril, México.

ANEXOS

Anexo 1- Cuestionario de Autorreporte y resultados de la carrera

Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación infantil

36	Trato de tener claridad de los objetivos de la búsqueda (*)	2,99596133
37	Busco a expertos que me orienten sobre posibles fuentes	2,70860434
38	Voy a la biblioteca a orientarme	2,96126518
39	Reviso el índice general de los libros	2,78447122
40	Me basta con una sola fuente para estudiar, sean las notas de clases o un libro	2,05050886

I **Búsqueda de información** **3,29768464**

41	Busco y organizo los materiales necesarios antes de empezar a estudiar para luego no tener que interrumpirme buscando cosas.	3,29768464
42	Intento comprender los objetivos que parece perseguir el profesor	3,71343128
43	Trato de crear buenas condiciones ambientales para comenzar a estudiar	4,02486866
44	Suelo revisar la información de la clase anterior para "sintonizarme" en la actual	3,28454333
45	Cuando comienza la clase trato de quitar de mi mente cualquier preocupación ajena	3,58471226

II **Disposición para la recepción** **3,5602143**

46	Trato de copiar todo lo que dice el profesor o el video	1,27653496
47	Copio solo lo que me dice el profesor o me dicen en el video	1,98430232
48	Uso un sistema de abreviaturas para agilizar mi toma de notas	2,55939779
49	Mientras tomo notas voy marcando lo que me parece más importante	3,19345718
50	Si puedo, al tomar notas, voy anotando las dudas que me surgen	2,7027027

III **Recepción propiamente dicha** **2,11758235**

51	Uso mis notas como guía para el posterior estudio por los libros	3,29008847
52	Antes de estudiar organizo los materiales de lo fácil a lo difícil	2,90893136
53	Me cuesta planificar la secuencia de tareas para prepararme para un examen	2,20235064
54	Trato de buscar una lógica en los materiales para determinar cuál estudio primero	2,67531237
55	Dejo para estudiar al final las cosas que menos me	2,17594725

	gustan	
56	Tengo problemas en la planificación de cómo estudiar una asignatura	2,06735554
57	Tengo dificultades en ordenar la bibliografía a la hora de estudiar	1,77814478
58	Hago un listado de los epígrafes de cada unidad o asignatura para que me orienten	2,12608825
IV	Organización del material	2,31778485
59	Mi lectura es lenta porque a menudo no conozco con precisión el significado de palabras	2,90700062
60	Me gusta subrayar las ideas esenciales de lo que leo para destacarlas	2,92158969
61	Releo el material muchas veces para poder comprenderlo mejor	1,45118687
62	Tomo notas de lo que me parece importante mientras leo	3,46648761
63	Luego de leer construyo un resumen de las ideas y aspectos esenciales	1,60071741
V	Lectura comprensiva	1,60886692
64	Ordeno el material de mis resúmenes siguiendo la lógica de mis notas de clases	3,30239029
65	Trato de que en el resumen queden integrados: a) las notas de clase, b) las que tomé de los libros y c) mis propias conclusiones	3,20512433
66	Si el material a estudiar es voluminoso, hago un resumen del resumen	2,87029931
67	Resumir es una pérdida de tiempo si se cuenta con las notas de clases y el libro de texto	1,45535082
VI	Resúmenes	1,60367496
68	Organizo los conceptos buscando un orden desde los más generales hasta los más particulares	1,60071741
69	Al estudiar un tema lo ordeno buscando las relaciones de unas partes con las otras	3,00345666
70	Integro todos los elementos estudiados en un esquema o gráfico que me permite comprender organizadamente su interacción total	2,56534627
71	Primero comprendo las leyes generales; luego las aplico a situaciones particulares	2,96959974
VII	Taxonomía operativa y esquemas lógicos	2,32618699
72	Repito las cosas una y otra vez hasta aprendérmelas	2,32300872
73	Memorizo los conceptos mejor cuando se los explico a alguien	1,45019695

74	Cuando estudio trato de memorizar sólo las ideas esenciales y sus relaciones mutuas.	2,86334797
75	Para memorizar me auxilio de palabras claves, dibujos o diagramas	2,6817405
76	Frecuentemente memorizo cosas sin haberlas comprendido muy bien	2,16745187
77	Prefiero analizar por partes un problema y luego integrarlo en un todo	1,69056831
VIII	Memorización	2,29226089
78	Para estudiar me limito a hacer los ejercicio que orientó el profesor	2,29826437
79	Repito una y otra vez los mismos ejercicios hasta que los hago automáticamente	1,98939017
80	Insisto en conocer los procedimientos generales de resolución de problemas en vez de hacer una y otra vez los mismos ejercicios	2,06490795
IX	Ejercitación	2,29659863
81	Me gusta inventar nuevos ejercicios que resolver	2,29395418
82	Trato de asociar el material a memorizar con situaciones prácticas de la vida real	3,21420337
83	Busco en la vida diaria ocasiones para poder ejercitar lo aprendido	3,25135497
X	Generalización y transferencia	2,31636244
84	Como sé que al examinarme me pongo nervioso trato de imaginarme que estoy en una especie de competencia deportiva	2,31048825
85	Trato de repasar a mis compañeros ciertos temas porque sé que así yo mismo llego a entenderlos mejor	3,16806358
86	La mejor preparación para un examen es estar en condiciones de aclararle dudas a los demás compañeros o repasarles la materia	3,38912983
87	Sé que estoy preparado en una asignatura cuando “veo” en mi mente un esquema general de toda la materia	2,859456
XI	Control	2,32113335

Anexo 2-Revisión de libretas

- Las notas se refieren a lo esencial
- Copia todo lo que el profesor dice en el aula
- Tiene al día y organizadas todas sus notas de clase
- Establece relaciones lógicas entre el contenido
- Utiliza abreviaturas u otros recursos para destacar lo importante.
- Sus notas reflejan que traduce lo que dice el profesor a su propia manera.
- Realiza esquemas donde integra el contenido.

Anexo 3 Encuesta aplicada a los docentes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil de la UCP " Rafael María de Mendive "

Objetivo: Constatar el nivel de conocimientos de los docentes sobre estrategias de aprendizaje y cómo promoverlas.

Docente, estamos realizando un estudio con el objetivo de perfeccionar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la base del paradigma "Aprender a aprender", por lo que nos resulta imprescindible conocer sus criterios y modos de actuación pedagógica.

Especificamos que se habla en términos que no necesariamente tienen que haber sido objeto de estudio, por lo que no está obligado a conocerlos. Solo recabamos de usted la más absoluta sinceridad. La información que usted nos proporcione será utilizada únicamente con fines investigativos. Agradecemos anticipadamente su colaboración.

¿Ha tenido usted alguna preparación teórica o práctica relacionada con el tema de estrategias de aprendizaje? Sí _____ No _____

Para usted las estrategias de aprendizaje son:

- _____ Habilidades que desarrolla el individuo para resolver con éxito las tareas
- _____ Actitudes y/o capacidades que desarrolla el hombre para resolver una tarea.
- _____ Técnicas que utiliza el sujeto para estudiar un determinado contenido.
- _____ Proceso consciente de toma de decisiones que utiliza el hombre para lograr un objetivo, en condiciones concretas de aprendizaje.

¿Considera usted necesario enseñar a los estudiantes estrategias de aprendizaje, además de conocimientos y habilidades? Sí _____ No _____

a). Si su respuesta es afirmativa, cuál o cuáles de las siguientes acciones considera pertinente realizar, para promover estrategias de aprendizaje en sus estudiantes.

- _____ Orientación de los objetivos y posibles vías para alcanzarlo.
- _____ Exposición de tareas docentes en forma de problemas
- _____ Ejercicios de modelación por parte de los alumnos de mayor éxito
- _____ detenerse en el análisis de los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes
- _____ Propiciar el trabajo en pequeños grupos
- _____ Análisis y autovaloración, individual y/o grupal, del proceso de solución de ejercicios, trabajos prácticos y evaluaciones escritas, entre otras.
- _____ Otras, Mencione algunas

Anexo.4 - Entrevista a docentes de la Facultad de Educación Infantil carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la UCP " Rafael María de Mendive "

Objetivo: Conocer los criterios y opiniones sobre el abordaje del tema relacionado con las estrategias de aprendizaje y su promoción, en las disciplinas y asignaturas que imparten.

- 1.- ¿En qué medida se aborda en su disciplina (asignatura) el tema relacionado con las estrategias de aprendizaje y la promoción que de ellas pueden hacer los docentes?
- 2.- ¿Qué le falta, en su consideración, a los contenidos de los programas de las disciplinas y asignaturas, para que el docente que trabaja en la carrera esté suficientemente preparado para organizar y ejecutar la promoción de las estrategias de aprendizaje en sus estudiantes?
- 3.- ¿Qué puede sugerir para lograr la promoción de estrategias de aprendizaje en la formación inicial de maestros primarios?
- 4.- Valore la posible implementación de una alternativa metodológica que le proporcione los recursos teórico-metodológicos que le permitan promover la elaboración del resumen como estrategias de aprendizaje en la formación inicial de maestros primarios.

Anexo-5 Guía de observación.

Objetivo: Constatar la sistematicidad de la manifestación externa de la promoción de las estrategias de aprendizaje, ante la solución de tareas docentes.

Organiza los materiales que necesita antes de comenzar.

Se aprecia disposición ante las tareas a pesar de su complejidad.

Espera que el profesor le oriente los pasos a realizar para resolver la tarea.

Tiende a responder inmediatamente.

Reflexiona sobre qué y para qué resolver la tarea.

Intercambia con sus compañeros las posibles vías de solución de la tarea.

Formula preguntas que le permiten orientarse para resolver la tarea.

Busca alternativas y reorganiza los pasos seguidos, de forma que pueda dar solución a la tarea.

Hace saber cuándo tiene dudas.

Realiza búsqueda de información complementaria, que le permita llegar a la solución de la tarea.

Expresa sus respuestas a partir de resúmenes, esquemas, dibujos y otras vías.

Emite respuestas profundas y reflexivas.

En su respuesta, se aprecia relación con la vida o con otras asignaturas.

Se acoge a lo planteado por otros compañeros, sin que medie la reflexión.

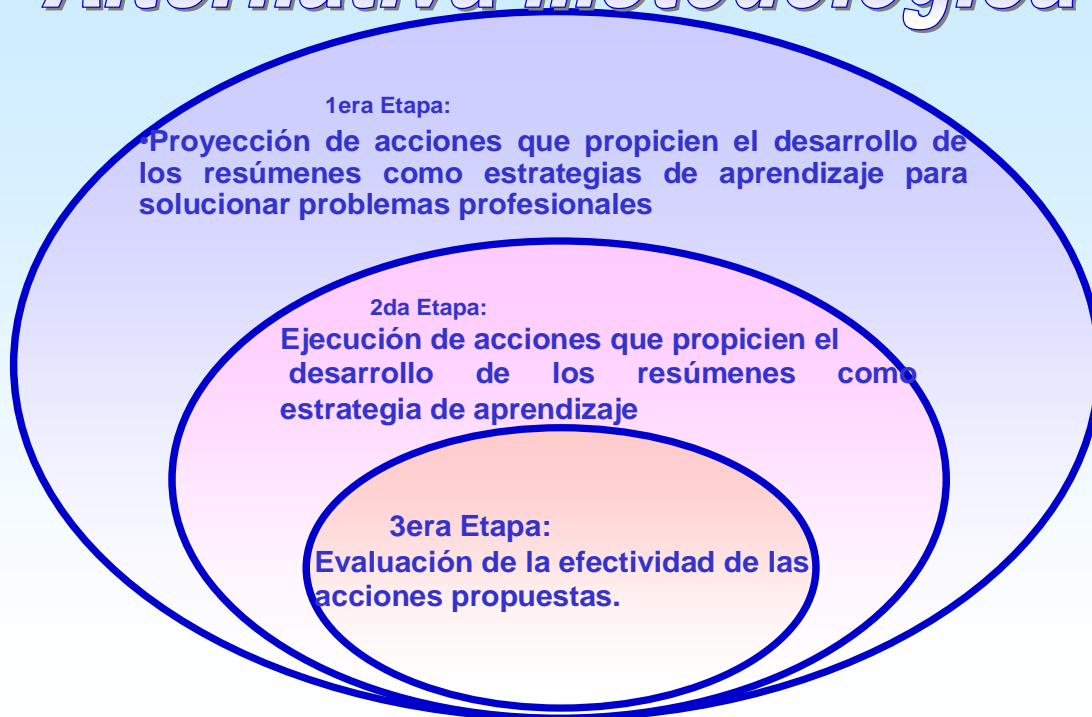
Reflexiona sobre errores cometidos y por qué.

Expresa los procedimientos que siguió para llegar al resultado.

Valora su aprendizaje a partir de los resultados obtenidos.

Considérese como: **bien**, aquellas donde se desarrollan actividades con las características descritas en el ítems; **regular**, las que se desarrollan con esas características, pero fueron insuficientes o no muy claras y como **mal**, aquellas donde no se desarrollan actividades con las características mencionadas o son tan insuficientes o confusas que no logran su objetivo.

Alternativa metodológica



Anexo. 7- Encuesta a expertos.

Objetivo: Valorar la alternativa metodológica para promover los resúmenes como estrategia de aprendizaje en la formación inicial de maestros de la carrera Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil.

Nombre: _____

Años de experiencia profesional: _____

Centro de Trabajo: _____

Evaluación profesional en los últimos tres cursos: _____, _____, _____

Investigaciones o experiencias pedagógicas realizadas: _____

Marque con una cruz (X) en la casilla que corresponde al grado de conocimiento que Ud. posee sobre el tema referido, valorándolo en una escala de cero (0) a 10. La escala es ascendente, por lo que el conocimiento sobre el tema referido crece con ella; donde 0 expresa que no tiene conocimiento alguno y 10 indica que tiene un dominio particularizado del tema.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Realice una autovaloración de la influencia que cada una de las fuentes que presentamos a continuación ha tenido en su preparación profesional sobre el tema. Marque con una cruz (X) en la categoría correspondiente: A= Alto M= Medio B= Bajo

No.	Fuente de argumentación	Grado de influencia en cada una de las fuentes, según su criterio.		
		A	M	B
1	Análisis teórico realizado por Ud.			
2	Experiencia práctica obtenida			
3	Estudio de trabajos de autores nacionales			
4	Estudio de trabajos de autores extranjeros			
5	Conocimiento del estado del problema en el extranjero			
6	Su intuición			
	Total			

Tomado de Ramírez, L.A. (1999) citado por Cala,(2006).

A continuación, le presentamos un resumen de la propuesta, resultado de la investigación realizada. Pedimos a Ud. que, teniendo en cuenta sus conocimientos (teóricos y empíricos), evalúe la correspondencia de las acciones propuestas con el objetivo declarado. En tal sentido, considérela:

- (I) Muy adecuado
- (II) Bastante adecuado
- (III) Adecuado
- (IV) Poco adecuado
- (V) No adecuado.

De acuerdo al grado de importancia de cada uno de ellos, atendiendo a la valoración que le merece, desde el análisis del resumen de la alternativa metodológica propuesta.

	(I)	(II)	(III)	(IV)	(V)
Relevancia de los aspectos que conforman la alternativa metodológica propuesta.					
Utilidad de las formas de proceder.					
Relevancia de las acciones a desarrollar por etapas.					
Utilidad práctica de la propuesta para la formación de maestros.					

Según su opinión, ¿en qué medida la alternativa metodológica prepara y puede ayudar al docente a promover la elaboración de resúmenes como estrategia de aprendizaje?

En el caso que usted haya marcado alguna categoría dentro de las escalas correspondientes a poco adecuada o no adecuada, le agradeceremos que nos mencione sus razones, ya sea verbalmente o por escrito a continuación; igual procedimiento debe seguir para cualquier recomendación y/o sugerencia, respecto a dicha alternativa.

Anexo8- Resultados de la autovaloración de los Expertos.

Expertos	KC	Fuente de argumentación						Ka	K	Clasif
		1	2	3	4	5	6			
1	0.9	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	1	0,95	Alta
	0.9	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	1	0.95	Alta
	0.7	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.75	media
	0.7	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.8	Alta
	0.9	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.9	Alta
	0.8	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.8	Alta
	0.7	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.75	media
	0.9	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	1	0.95	Alta
	0.8	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.8	Alta
	0.9	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.9	Alta
	0.8	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.8	Alta
	0.8	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.8	Alta
	0.9	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.9	Alta
	0.7	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.75	Media
	0.9	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.9	Alta
	0.7	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.75	Media

Anexo. 9- Resultados obtenidos a partir del criterio de expertos

Tabla de frecuencias absolutas acumuladas.

Aspectos valorados	Valoración				
	1	2	3	4	5
Aspectos teóricos que sustentan la alternativa metodológica	11	15	16		
Utilidad de las formas de proceder	10	14	16		
Relevancia de acciones desarrolladas por etapas	9	14	16		
Utilidad práctica de la alternativa metodológica	14	15	16		

Tabla de frecuencias relativas acumuladas

Aspectos valorados	1	2	3	4	5
Aspectos teóricos que sustentan la alternativa metodológica	0.8076	0.9615	1.00		
Utilidad de las formas de proceder	0.7692	0.9230	1.00		
Relevancia de acciones desarrolladas por etapas	0.7307	0.9230	1.00		
Utilidad práctica de la alternativa metodológica	0.9230	0.9615	1.00		

Tabla de la imagen de cada uno de los valores por la inversa de la curva normal.

Aspectos valorados	C ₁	C ₂	C ₃	Vt	P	N- P
Aspectos teóricos que sustentan la alternativa metodológica	-0.87	-1.77	-4.00	-6.64	-1.66	-0.357
Utilidad de las formas de proceder	-0.74	-1.43	-4.00	-6.17	-1.54	-0.237
Relevancia de acciones desarrolladas por etapas	-0.62	-1.43	-4.00	-6.05	-1.51	-0.207
Utilidad práctica de la alternativa metodológica	-1.43	-1.77	-4.00	-7.20	-1.8	-0.497
Puntos de corte	-0.91	-1.59	-4.00	-26.06		

N = 1.303