

January 2005

## Reflexiones y estrategias sobre el aprendizaje autorregulado para el desarrollo de la autonomía

Rosmery Cifuentes Bonett

Universidad de La Salle, [feducacion@lasalle.edu.co](mailto:feducacion@lasalle.edu.co)

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Cifuentes Bonett, R.. (2005). Reflexiones y estrategias sobre el aprendizaje autorregulado para el desarrollo de la autonomía. *Actualidades Pedagógicas*, (46), 19-29.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Reflexiones y estrategias sobre el aprendizaje autorregulado para el desarrollo de la autonomía

Rosmery Cifuentes Bonett\*

## RESUMEN

En este artículo nos proponemos profundizar en el proceso de asimilación de conocimientos por los estudiantes y en las características que adopta su actividad cognoscitiva, su aprendizaje en la universidad. Esto nos permite analizar y reflexionar sobre un aspecto de sumo interés para docentes que será objeto de estudio: cómo enseñar y cómo lograr que la enseñanza favorezca el desarrollo integral del estudiante.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje autorregulado y reflexivo, autonomía, competencias, habilidades cognoscitivas y perceptuales, estrategias pedagógicas, control, valoración, psiquis, metacognición, zona de desarrollo próximo, mediación.

**Palabras clave:** Aprendizaje autorregulado y reflexivo, autonomía, competencias, habilidades cognoscitivas y perceptuales, estrategias pedagógicas, control, valoración, psiquis, metacognición, zona de desarrollo próximo, mediación.

## ABSTRACT

This article aims at having a deep look on the knowledge assimilation process in students, and in the characteristics they adopt in their cognitive activity, their learning at university. This study will allow analyzing and reflecting on what is important for teachers: how to teach and how to assure that the teaching practice benefits the integral development of the student.

**Key words:** Self regulated learning and reflective, autonomy, competencies, cognitive and perceptual skills, pedagogic strategies, control, valuation, met cognition, next development zone, and mediation.

\* Licenciada en Psicopedagogía. Magíster en Investigación y Desarrollo de la Educación. Docente Área de Pedagogía e Investigación. Coordinadora de Currículo y Acreditación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle. Correo electrónico: feducacion@lasalle.edu.co

## El aprendizaje reflexivo

En el proceso de aprendizaje se distinguen los conocimientos y las competencias (acciones o habilidades para la solución de una problemática dentro de un contexto), que debe asimilar el estudiante como parte de los contenidos de los diferentes espacios académicos de un plan de estudios. También se ponen en práctica un conjunto de habilidades cognitivas, que transmitidas por el docente, sirven de procedimientos y estrategias pedagógicas para un acercamiento más efectivo al conocimiento del mundo. Entre ellas están las habilidades perceptuales (percepción de los objetos, sus características, cualidades, etc.) y las que tienen que ver con los procesos del pensamiento (análisis, síntesis, abstracción y generalización). Pertenecen a estas últimas las de carácter general como son la observación, la comparación, la clasificación, entre otras, que permiten al estudiante profundizar en el conocimiento de la realidad para determinar sus características, establecer sus nexos y sus regularidades.

Existe además otro grupo de acciones que debe realizar el estudiante y que constituyen elementos importantes para un aprendizaje más efectivo, para una asimilación más consciente de los contenidos de las asignaturas, estas son las habilidades para planificar, controlar y evaluar la actividad de aprendizaje, las que presuponen un comportamiento más reflexivo y regulado en dicho proceso.

Estas habilidades (planificación, control y valoración) no siempre son insertadas en la actividad de aprendizaje como parte de los procedimientos a adquirir por el estudiante; sin embargo, su inclusión se justifica si tenemos en cuenta que son precisamente muchos de estos procedimientos los que se ponen en marcha cuando el sujeto enfrenta las diferentes actividades académicas y

problemas, los cuales le exigen orientarse, analizar las condiciones, planificar como llevarlas a cabo, buscar distintas alternativas de solución, controlar y evaluar el cumplimiento de los objetivos que le permitan hacer reajustes y anticipar las nuevas acciones a realizar, es decir, autorregular su actividad.

Son estas habilidades, entre otras, las que caracterizan y sirven de indicadores de un nivel superior de desempeño intelectual en el estudiante, son acciones también presentes en cualquier actividad cognoscitiva que el sujeto realiza fuera de la universidad, pero, que sin lugar a dudas, por las características que presenta el proceso de enseñanza aprendizaje, constituyen la vía esencial para su desarrollo.

El aprendizaje reflexivo es un proceso que implica la autorregulación de la actividad de aprendizaje, lo que requiere del estudiante un nivel superior de desempeño intelectual, el cual se logra a través de la adquisición de habilidades cognitivas y perceptuales que le permitan enfrentar los problemas de la vida académica y profesional.

Nos proponemos profundizar en un conjunto de exigencias y condiciones psicopedagógicas relacionadas con la organización y dirección de un proceso de enseñanza-aprendizaje que potencie una actividad reflexiva y autorregulada en el estudiante.

Durante el tiempo de nuestra experiencia docente hemos llegado a acumular recuerdos y reflexiones del proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestros estudiantes, esto permite que podamos caracterizar una serie de aspectos de la actividad de aprendizaje en ellos, entre estas señalamos las siguientes:

- ◆ Insuficientes acciones de orientación hacia la actividad, análisis limitado y superficial de las condiciones de las actividades que se asignan como tareas.
- ◆ Alternativas de solución muy limitadas y esquemáticas, conducta impulsiva en la solución,

poco desarrollo de habilidades cognoscitivas (observación, comparación, clasificación, entre otras).

- ◆ Utilización muy insuficiente de procedimientos dirigidos a la regulación y autorregulación de la actividad, de sus resultados (acciones de control, valoración, corrección y adecuación de los procedimientos empleados).

Tanto las acciones que permiten el análisis y la orientación, como los procedimientos de regulación (acciones de control y valoración) constituyen elementos esenciales para un aprendizaje activo, reflexivo; ya que son éstos los que elevan los niveles de conciencia del estudiante en cuanto a la actividad que realiza, sus condiciones, objetivos y los procedimientos o las estrategias que debe emplear en su solución. Por tanto, cuando esos componentes tienen un desarrollo insuficiente en los estudiantes y la fase ejecutiva es la que adquiere mayor énfasis en el desempeño de la actividad, la calidad de su aprendizaje y el desarrollo de su pensamiento reflejan necesariamente las insuficiencias antes señaladas.

El valor de estos componentes como parte de la actividad de aprendizaje ha sido destacado por diferentes autores. En teoría de la actividad docente (Davidov, 1982) ha distinguido como un rasgo del pensamiento teórico la reflexión, considerada como la habilidad del sujeto para distinguir, analizar y relacionar con la situación de los objetos sus propios procedimientos de actividad.

Zajarova (1982) (citado por Villarini, 1989) al analizar la función que cumple la reflexión en la actividad intelectual del sujeto, enfatiza su papel en la regulación del proceso de búsqueda de la solución del problema, en la estimulación del planteamiento y la sustitución de hipótesis,

así como en la corrección de su valoración. Para esta autora la formación de las acciones de control y valoración resultan tanto condición del proceso de formación de la reflexión como el medio de funcionamiento, en tal sentido destaca: «a través de la formación planificada de las acciones de control y evaluación podemos aproximarnos en mayor grado a la influencia dirigida sobre la formación de la reflexión» (Zajarova, 1982).

En la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales Galperin (1979) llama la atención acerca de que en las formas de control el nivel de su desarrollo puede ser muy diferente, lo que sí es esencial, según el autor, es la presencia del control en el transcurso de la acción ya que de lo contrario, señala, se haría imposible su dirección. Para Galperin (1979) el control constituye un elemento inseparable de la psiquis como actividad orientadora y, a diferencia de otras acciones que conducen a un determinado producto, esta no tiene su producto aislado, sino que siempre está dirigido hacia lo que, aunque sea parcialmente, ya existe, de aquello que tiene lugar creado por otros procesos.

Al igual que en estas teorías (Davidov y Galperin) en la actualidad cobran fuerza estos elementos en la literatura psicológica, en la concepción de diferentes autores (Flavell, Feuerstein, Brow, etc.). Consideramos que no resulta posible hablar de un aprendizaje activo, reflexivo, con una implicación consciente del sujeto si no se enfatizan como parte de su actividad los conocimientos que debe lograr y las estrategias para lograrlos los cuales le permitirán orientar sus acciones tanto en la planificación como en el control del curso y el resultado, es decir, si el estudiante tiene claridad, conoce qué se espera de él, qué estrategias debe seguir y esto garantiza la regulación que puede hacer de su propia actividad cognoscitiva.

Marzano (1988) (citado por Villarini, 1989) al analizar los elementos de la metacognición hace referencia dentro del control ejecutivo a tres componentes: la planificación, el control y la evaluación. A ellos les corresponden las funciones de clasificar el objetivo y establecer las estrategias para alcanzarlo (planificación); verificar que los pasos propuestos estén siendo llevados a cabo y que no se ha perdido de perspectiva el objetivo (control) y que se tomen medidas de contingencia si es necesario, asegurando la calidad del producto que se va obteniendo (evaluación).

Labarrere (1994) destaca: «(...) la función de regulación de la metacognición se apoya, fundamentalmente, en el conjunto de conocimientos que el sujeto ha asimilado y forman parte de su experiencia individual; estos conocimientos son puestos en funcionamiento por el sujeto mediante la realización de un conjunto de acciones específicas para la actividad y de carácter general (comunes a una variedad más o menos amplia de actividades) que van monitoreando el proceso que está teniendo lugar y determinando su correspondencia con fines, objetivos, condiciones, etcétera regulándola, en suma, todo lo cual constituye lo que puede ser denominado acto metacognitivo».

Sirva el análisis hasta aquí realizado para resaltar el valor de un conjunto de aspectos en la actividad de aprendizaje de los estudiantes como son: el análisis de las condiciones de las actividades académicas asignadas, la precisión de objetivos con la orientación de las estrategias para alcanzarlos, el monitoreo del proceso y resultado, y su correspondencia con los objetivos y estrategias utilizadas, etc. Estos elementos inciden en un proceso de aprendizaje activo, reflexivo que cambia la posición del sujeto frente a su actividad.

Cuando hablamos de un aprendizaje activo tenemos en cuenta un proceso mediante el cual el estudiante se aproxima, de forma gradual, al conocimiento del mundo desde una posición transformadora, donde desempeña un papel esencial el valor, la utilidad que tengan para él los conocimientos que asimila, lo que determinará en gran medida el sentido, el significado del aprendizaje.

El carácter consciente del aprendizaje supone, según Davidov (1982), que el sujeto realice las acciones correspondientes con el material objeto de conocimiento y que, además, transforme el material que asimila en el objetivo directo de estas acciones.

Lograr que el proceso de aprender le permita al estudiante transformar y transformarse, tanto desde el punto de vista intelectual como afectivo-motivacional, de manera que produzca una satisfacción personal en el sujeto, requiere necesariamente centrar la atención, entre otros, en dos aspectos que consideramos esenciales: por una parte, las formas y organización que adopte su actividad de aprendizaje y por otra, las formas diversas de tareas y problemas que debe resolver.

CF; 5B=N57=ÖB`M8=F977=ÖB`89`@5`  
57H-J=858`89`5DF9B8=N5>9

La actividad cognoscitiva, de aprendizaje, reproduce los componentes estructurales y funcionales de cualquier actividad humana: la orientación, la ejecución y el control.

La organización de la actividad cognoscitiva por el docente, supone determinar en cada fase o momento, qué acciones deberán ser realizadas por los estudiantes y por él en función de la dirección de

dicha actividad, para asegurar que la enseñanza se encamine al desarrollo eficaz de los estudiantes.

A continuación analizaremos algunos aspectos de importancia en el desarrollo de estas etapas:

### 9-5D5`A CHJ 57=CB5@`MÍ89`CF =9BI57=ÖB

Desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la actividad, ya que es la llamada a garantizar la comprensión por el estudiante de lo que va a hacer antes de su ejecución. Es precisamente como parte de este momento que debe tener lugar el análisis, la exploración, el reconocimiento previo, la precisión de objetivos, materializado para el estudiante en aspectos tales como: determinación de familiaridad antes la tarea (qué hay de nuevo, qué conozco); condiciones de la actividad o tareas, datos o información con que cuenta; procedimientos y estrategias para resolverla y en qué momento emplearlas, aspectos estos que contribuyen a una posición reflexiva del estudiante ante su actividad de aprendizaje; así como permiten lograr la efectividad de la ejecución y su producto.

Según Talizina (1985) para que la acción sea consciente y el individuo no se convierta en un ejecutor mecánico, hay que enseñarle la parte orientadora de la cual derivará su ejecución.

Un elemento fundamental en la dirección de esta etapa por el docente, lo constituye el *crear una disposición positiva en el estudiante para la actividad cognoscitiva*.

Resulta esencial para la motivación de los estudiantes por las actividades o tareas, con una verdadera implicación personal, despertar su interés hacia el conocimiento a adquirir y su valor. El *tener en cuenta el conocimiento que sobre el nuevo contenido posee el estudiante, que*

*representaciones tiene a partir de su experiencia anterior*, permiten introducir el nuevo conocimiento con una intervención más directa y consciente del estudiante, de modo que este se sienta implicado, formando parte de la elaboración del nuevo conocimiento, no recibéndolo como algo acabado.

Con respecto al valor que se le concede al conocimiento que posee el estudiante, valga señalar la siguiente cita de Ausubel (1976): «Si tuviera que reducir toda la Psicología Educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que inciden en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el estudiante ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente».

Estas dos condiciones señaladas, es decir, el tomar en cuenta los conocimientos previos que tiene el estudiante en los cuales deberá insertarse el nuevo contenido objeto de estudio, así como la disposición positiva hacia la actividad cognoscitiva, su motivación por el aprendizaje de los nuevos conocimientos, deberán contribuir, desde la etapa motivacional y de orientación, una nueva actividad de aprendizaje más consciente y con un nivel de significación mayor para el estudiante.

El lugar que ocupa el conocimiento previo del estudiante en la asimilación de los nuevos contenidos ha sido enfatizado por otros autores. Coll (1993) destaca cómo la construcción de significados en el sujeto tiene lugar cuando es capaz de establecer relaciones no arbitrarias entre lo que aprende y lo que ya conoce, pudiendo insertarlo en las redes de significados ya construidos en el transcurso de sus experiencias previas de aprendizaje.

López (1990), señala que cuando los nuevos conocimientos no se integran y encuentran su conexión con los precedentes, realmente pueden quizás ser objeto de repetición, reproducción

mecánica y formal; pero nunca de verdadera asimilación.

Hemos querido llamar la atención sobre estos aspectos por la significación que tienen como parte de la actividad y el desarrollo a lograr en los estudiantes. Consideramos que si el docente es capaz de crear condiciones en su dirección pedagógica que, además de motivar, exijan del estudiante la exploración, el reconocimiento previo de las condiciones de la actividad, tarea, la precisión de objetivos, etc., en función de sus conocimientos anteriores, como elementos previos que permitan su implicación activa en la actividad a realizar y su orientación para ella, necesariamente estará contribuyendo al logro de una posición consciente y reflexiva del escolar en su actividad de aprendizaje y con ello a resultados de nivel superior.

### 9-5D5 '89' 9>97I 7-0B

En esta etapa deberán ser aplicados por el estudiante los procedimientos o estrategias previstas, con el objetivo de producir las transformaciones requeridas a la actividad, tarea o problema.

El conjunto de acciones a realizar deberán haber sido de análisis como parte de la etapa de orientación, es precisamente esto lo que permite al estudiante lograr una ejecución consciente y racional, de lo contrario, actuará por ensayo y error, lo que le llevará mayor tiempo y limitará su acceso al dominio del procedimiento a emplear en la solución del tipo de tarea en cuestión, es decir, no podrá alcanzar procedimientos generalizados.

En la práctica escolar o pedagógica, ha prevalecido la enseñanza tradicional, se observa un énfasis en la ejecución, es común el orientar al estudiante a que debe hacerlo de una forma determinada

para obtener resultados correctos, sin que quede claro para este el análisis de las condiciones y la orientación de su acción. En ocasiones puede incluso el estudiante realizar una actividad, tarea o problema con buenos resultados pero no puede plantear el por qué de ello.

Por regla general, el estudiante ante la realización de una tarea, actividad o problema actúa con inmediatez, sin que medie un proceso de análisis, de reflexión, buscando dar una respuesta sin tener en cuenta el procedimiento empleado para su obtención. Esto constituye una característica propia de la enseñanza tradicional en la que se realza la importancia de la respuesta a la tarea y no el proceso por el cual se llega a ella.

En síntesis, podemos plantear que no es posible para el docente prestar mayor atención a la ejecución, si no ha dado el valor que le corresponde a la orientación y al control, aspecto este último que veremos posteriormente. La interacción entre las acciones de orientación, ejecución y control que el estudiante debe realizar como parte de su actividad de aprendizaje, cuya dirección le corresponde al docente, deberá concebirse como un sistema interrelacionado con un determinado equilibrio que permita una actividad más eficiente. Estos aspectos podemos verlos con más claridad a continuación cuando se analice la etapa de control.

Es importante destacar otro elemento a tener en cuenta por el docente cuando los estudiantes están ejecutando las acciones correspondientes a la actividad, tarea, problema objeto de aprendizaje y es el relacionado con lo que el estudiante puede hacer por sí solo y lo que puede hacer con ayuda.

Cuando los estudiantes ejecutan una actividad o tarea el docente puede observar cuándo son capaces de hacerla solos, lo que le permite al

educador conocer el nivel de desarrollo efectivo alcanzado por el estudiante; pero también, y lo que resulta de suma importancia al docente, es conocer el potencial que hay en el estudiante, lo que mediante la colaboración de él y otros compañeros pueden hacer hasta gradualmente ejecutarlo de forma independiente y convertirse en un nivel de desarrollo efectivo, real.

Vigotski (1987) le llamó a la distancia entre el desarrollo efectivo y el potencial *Zona de desarrollo próximo*, que tomada en cuenta por el docente le permite trabajar a partir de las posibilidades del escolar para hacerlo avanzar con vista a producir el salto en el desarrollo, es decir, no conformarse con el nivel real, actual que tiene el sujeto, sino crear condiciones que propicien el alcance de niveles superiores y con ello lo que era potencial en un momento pasa a ser efectivo, surgiendo nuevas zonas de desarrollo.

Trabajar organizando la actividad del estudiante y creando tareas de aprendizaje que promuevan y eleven su desarrollo, constituyen para el educador pasos importantes para el logro de una enseñanza desarrolladora.

### 9-BD5 89 7CBH C@

Es el momento que permite comprobar la efectividad de los procedimientos empleados, y de los productos obtenidos para, de acuerdo con ello, realizar los ajustes y correcciones requeridas; es de suponer que cuando el sujeto se da cuenta que no coincide su ejecución con la orientación, incide un proceso de rectificación de sus acciones para lograr aproximarse a la respuesta correcta.

Lo anterior deberá contribuir al proceder adecuado del individuo ante la solución de un problema; sin embargo, la práctica escolar, académica y las reflexiones (algunas citadas) dan muestra que esto

no siempre ocurre, que no es frecuente que en la actividad de aprendizaje el estudiante aplique procedimientos para el control y la valoración de sus resultados. Estas son acciones que hay que desarrollar y formar en los estudiantes como parte de su actividad de aprendizaje, las cuales están muy relacionadas con las acciones de orientación a las que se ha hecho referencia. No es posible enseñar el control sin la orientación, son momentos estrechamente ligados en la actividad.

El control y la valoración como mecanismos autorreguladores de nuestras acciones, se ponen en marcha en los distintos momentos de solución de una actividad, tarea o problema. Ya sea cuando nos orientamos sobre qué estrategias o procedimientos emplear para resolverlas, cuando estas son aplicadas en la ejecución, o cuando finalmente vamos a comprobar si fueron o no efectivas y necesitamos modificarlas o corregirlas. Cuando se logran desarrollar estas acciones y el estudiante las interioriza, puede operar en un plano mental, será entonces capaz de anticipar las formas correctas de realización de la actividad, con lo cual podemos plantear que ha alcanzado un nivel de autorregulación superior, y a su vez, una calidad superior en el aprendizaje.

Para el desarrollo de estas acciones se requiere que el docente indique al estudiante cómo proceder para ello deberá enseñar la utilización de determinados criterios o exigencias que le permitan al niño conocer en qué se aproxima con sus productos a lo esperado, efectuando los ajustes pertinentes tanto el resultado como a los procedimientos empleados.

La organización de formas de trabajo conjuntas en el proceso de aprendizaje constituye una de las condiciones esenciales para lograr que los estudiantes asuman un papel activo en dicho proceso.



A partir de las ideas de Vigotski (1987), múltiples son las investigaciones en las que se ha demostrado el papel que desempeñan estas formas mediadoras en el desarrollo individual del estudiante. Estas permiten el conocimiento de diversos criterios y alternativas para la solución de las tareas, actividades o problemas, ampliando el marco de referencia, de análisis, la variación y el reajuste de puntos de vista, de procedimientos a aplicar; favoreciendo, entre otras, habilidades importantes en el estudiante como: la toma de decisiones argumentadas, el autocontrol, la autovaloración, el autoconocimiento y la autocorrección del proceso y el resultado, elemento esencial en el desarrollo de la autoreflexión, en la medida en que el estudiante acepte o rechace de forma consciente sus logros y dificultades, que sea capaz de reflexionar sobre su propia actividad.

Por último, nos referiremos a las formas diversas de actividades, tareas y problemas que debe el estudiante resolver como parte de su actividad de aprendizaje.

Si bien analizamos con anterioridad, la importancia que tiene para el desarrollo intelectual del estudiante, el que el docente cree condiciones en su dirección pedagógica, para una actividad de aprendizaje reflexiva, que exijan del estudiante la exploración, el reconocimiento previo de las condiciones de las actividades, tareas o problemas, así como la aplicación de mecanismos de autocontrol, no menos importante resulta el propiciar al estudiante la realización de tareas y problemas en cuya estructura, disposición y condiciones estén presentes elementos que permitan potenciar al máximo una actividad de búsqueda, de análisis de contradicciones, de errores, de encontrar alternativas diferentes de

solución, o de interpretación del fenómeno u objeto de estudio, que pueda llegar a determinadas deducciones y juicios con la guía del docente y no dados como acabados, concluyentes y anticipados al razonamiento del estudiante por parte del docente.

En tal sentido Labarrere (1989) señala: «La formación del pensamiento del estudiante requiere del empleo y el despliegue de verdaderas situaciones que pongan a funcionar el razonamiento, la elaboración de hipótesis, la búsqueda y experimento mental. Una situación trivial no desarrolla el pensamiento, sino que habitúa al estudiante a los cambios trillados y de bajo esfuerzo intelectual.

Las etapas hasta aquí analizadas (orientación, ejecución y control) podrán ser objeto de una investigación y de su aplicación para el logro del aprendizaje autónomo en los estudiantes frente a los retos de los créditos académicos.

DFCDI 9GH5 89 DFC798=A =9BHC G M  
H/7B=75G D5F 5 @5 9GHA I @57=ÖB 89@  
89G5FFC@@C =BH@97H 5@

Como propuesta para el proceso de reflexión, análisis e investigación en el desarrollo del procedimiento para la mediación en el desarrollo del aprendizaje independiente, tenemos:

- ◆ Elaboración de procedimientos metodológicos, en cuyas condiciones y exigencias psicopedagógicas estén contenidos aspectos esenciales que puedan servir de mediadores para una actividad intelectual reflexiva, autorregulada.
- ◆ Elaboración de técnicas (tareas docentes y no docentes), cuya estructura y condiciones posibiliten, como parte de la asimilación

de conocimientos, incidir en el desarrollo intelectual del estudiante en lo relacionado con: el análisis reflexivo, la autorregulación, los procesos de análisis y síntesis, así como los deductivos e inductivos, entre otros; que sirvan de complemento al docente en su trabajo de dirección de la actividad de aprendizaje.

A continuación, se propone un procedimiento estructurado para la mediación con los estudiantes

que se encuentran en el plan de estudios de créditos académicos.

**Procedimiento para la mediación.**

Son acciones a realizar por los estudiantes en los diferentes espacios académicos y en los momentos de las actividades independientes -debe iniciarse en las actividades de trabajo presencial para el proceso de adaptación de la propuesta y posteriormente aplicarse en el trabajo independiente-.

Etapas	<i>Objetivos que debe lograr el docente en los estudiantes como parte de la actividad.</i> ◆ Disposición positiva hacia la actividad de aprendizaje.	<i>Acciones para el estudiante.</i> ◆ Preparación para la actividad.
Orientación	◆ Exploración y reconocimiento de las exigencias de la actividad, tarea. ◆ Análisis y comprensión del contenido y procedimiento de solución de la tarea, actividad (objetivo).	◆ Leo completo el ejercicio ◆ Leo y analizo ¿La actividad, tarea es nueva o la conozco? ◆ Datos con que cuento. ◆ ¿Cómo la resuelvo? ◆ ¿Cuántas formas de hacerlo? -busco la forma de solución-. ◆ Comienzo cuando estoy seguro de cómo trabajar.
Ejecución	Aplicación de vías de solución	Realización de las actividades o tareas. ◆ Empleo datos. ◆ Aplico los pasos para la solución ◆ Doy respuestas claras y completas, argumento mi solución.
Control	Comprobación del resultado de su actividad de aprendizaje.	<i>Control de la tarea o actividades.</i> ◆ Comparo los datos, los pasos y vías aplicadas con el resultado, compruebo si es correcto o no, verifico si solo hay una forma de solución.

Este procedimiento se conforma con la participación de los estudiantes, mediante un análisis introductorio donde el docente les debe plantear: «piensen qué pasos (acciones) consideran importantes a cumplir para que las tareas o actividades que realicen puedan ser correctas». Con esto se persigue el objetivo de hacer reflexionar al estudiante en cómo deben hacer para trabajar bien. Es posible emplear otros interrogantes como: ¿podemos hacerla bien si no leemos toda la actividad o la tarea?, ¿si no leemos por segunda vez para tener más precisión?, ¿podemos llegar a una solución

correcta si no sabemos como se resuelve?, ¿creen que es importante comenzar a trabajar cuando estemos seguros de cómo hacerlo?, ¿creen que es importante hacer el control cuando terminemos?, ¿debemos analizar cada actividad o tarea para ver si tiene más de una solución?

Los interrogantes anteriores permitirán ir orientado al estudiante hacia exigencias que deben cumplir para poder hacer con éxito las actividades, los ejercicios y problemas de los diferentes espacios académicos.

6-6@-C; F5: Ñ5

- Avendaño, R. y Labarrera A. *Saberes enseñar a clasificar y comparar*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1989.
- Coll, C. *Conferencias del César Coll*. México: Casa de Cultura del Maestro, 1993.
- Davidov, V.V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1979.
- Galperin, P. «Sobre la formación de los conceptos de las acciones mentales». *Temas de Psicología*. Ciudad de La Habana: Orbe, 1979.
- Labarrera A. *Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los estudiantes*. México: Editores Ángeles, 1994.
- López, J. «La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares». *Temas de Psicología de maestros II*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1989.
- Soto, C.A. *Metacognición. Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Bogotá: Didácticas Magisterio, 2002.
- Talizina, N.F. *Conferencias sobre los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior*. Ciudad de La Habana: Departamento de Estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior, 1985.
- Villarini, A.R. *La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento*. Puerto Rico: Proyecto Educación Liberal Liberadora, 1989.