



El papel de la reflexión en el diseño de tareas dirigidas al aprendizaje de los estudiantes en la enseñanza no presencial

Sahara María Blanco Hernández

Departamento de Bioinformática, Universidad de las Ciencias Informáticas,
Ciudad de la Habana

Cuba

Correspondencia: Sahara María Blanco Hernández. Calle 221 entre 236 y 246. Ciudad de la Habana. Cuba.

E-mail: sahara@uci.cu

© Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS (Spain)

Resumen

El presente trabajo responde a la necesidad de solucionar carencias evidenciadas en los docentes universitarios para diseñar tareas en un proceso de enseñanza-aprendizaje caracterizado por una baja coincidencia de profesores y estudiantes en un espacio físico determinado. La concepción metodológica propuesta para el diseño de tareas dirigidas al aprendizaje de los estudiantes en ausencia física de profesor, valora la reflexión como un punto de partida para perfeccionar su diseño. En este artículo se asume la reflexión como parte de la actividad mental necesaria en los docentes para cualquier diseño del proceso de enseñanza –aprendizaje, particularmente el que se realiza a través de tareas que deben ejecutar los estudiantes. Se propone una guía temática y de contenidos para inducir a la reflexión de los docentes, la que se valoró con la aplicación de diferentes técnicas de investigación a un grupo de posibles usuarios, tomados como estudio de caso, los resultados de los instrumentos aplicados evidenciaron altos niveles de satisfacción respecto a la necesidad y utilidad de la misma, para orientar el diseño de tareas en ausencia física de profesor.

Palabras Clave: Diseño de tareas, proceso de enseñanza-aprendizaje, enseñanza no presencial

Recibido: 18/06/09

Aceptación inicial: 07/07/09

Aceptación final: 28/09/09

The role of reflection in designing learning tasks for students without the physical presence of the teacher

Abstract

The present work responds to the necessity of solving evidenced absences in the educational academics, so as to design tasks in a teaching- learning process characterized by a drop coincidence of professors and students in a physical determined space. The suggested methodological conception for the design of tasks directed to the students learning, without the professor physical presence, values **the reflection** as starting point for improving its design. In this article, the reflection is assumed as taking part of the teaching staff necessary mental activity for any design of the teaching - learning process, particularly when it is carried out through tasks that should be executed by the students. The proposal is a contents and thematic guide for inducing the teaching staff to the reflection; it was valued by means of the application of several investigation techniques to a group of possible users; taking as case study of the applied instruments there were evidenced high levels of satisfaction concerning its necessity and usefulness for guiding the design of tasks in professor physical absence.

Keywords: designing tasks, teaching- learning process, no presential teaching

Received: 06/18/09 *Initial Acceptance:* 07/07/09 *Final Acceptance:* 09/28/09

Introducción

Un Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) en la denominada modalidad semipresencial y/o modalidad a distancia, **implica** reflexionar acerca de las particularidades que debe tener la preparación pedagógica de los docentes, ya que no sólo se trata de la frecuencia en la que coinciden el profesor y los estudiante en un espacio y un tiempo determinado, durante el desarrollo de un programa de asignatura dado, sino que ello transcurre en un contexto en que la presencia de las TIC en el diseño, ejecución y control del proceso, no se pueden obviar.

Se ha hecho referencia a la modalidad semipresencial y/o modalidad a distancia, asumiendo el criterio de autores como Padrón (1993) **quien** señala que en la Educación a Distancia (EaD) el estudiante administra su tiempo y su propio proceso de aprendizaje, valoración también válida aunque en otra escala, para el caso de la Educación Presencial (EP) cuando el estudiante cumple asignaciones, consulta fuentes, etc. La diferencia es sólo de frecuencia entre un lapso presencial y un lapso de ejecución independiente **para el que** que los límites entre EaD y EP no están precisos.

Padrón (1993) ilustra lo complejo que resulta asumir una determinada denominación atendiendo a la frecuencia en que coinciden el profesor y los estudiantes en el espacio y el tiempo, es decir modalidad presencial, a distancia y/o semipresencial, esta última no considerada por él y que resulta difícil ubicar en los valores intermedios de la escala que este autor propone, cuando expresa que si se otorgaran valores de frecuencia en una escala del 0 al 1, se obtendrían dos sistemas instruccionales extremos, considerando estos A y E: A, con máxima carga de EP y mínima carga de EaD, y E, con máxima carga EaD y mínima carga EP; B, C y D serían sistemas intermedios entre ambos extremos.

La autora de este trabajo considera que las diferencias entre el uso de los términos presencial, semipresencial y/o a distancia no está suficientemente esclarecido, ni desde la semántica, ni desde los rasgos que establecen los límites en su uso, no obstante tienen un rasgo común, el desarrollo de tareas por parte de los estudiantes en ausencia física del profesor.

En el marco del proyecto “La universidad universalizada: Conceptualización y experiencia innovadora en la provincia La Habana” se desarrolló una indagación acerca del desarrollo del PEA en las Sedes Universitarias Municipales (SUM), donde se desarrollan formas de organización en las que la coincidencia de profesores y estudiantes en un espacio físico determinado es baja.

En las condiciones antes expresadas se constató, que entre las principales dificultades del PEA estaba la preparación de los profesores para el diseño de tareas dirigidas al aprendizaje de los estudiantes, en ausencia física del profesor. El análisis del estado actual de esta problemática evidenció que:

- Ha sido ampliamente abordada la tarea desde su definición, clasificación, denominación y fundamentos teóricos que deben sustentar su diseño.
- Ha sido objeto de investigación en Cuba y otros países, la preparación de los profesores para diseñar tareas en correspondencia con los intereses formativos de una institución, nivel de enseñanza y/o país, como lo evidencian los resultados investigativos de Rinaudo (1997) en Argentina o investigaciones realizadas en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas de Andreu, (2005) en Cuba.
- Se manifiestan preocupaciones respecto al diseño del PEA en la modalidad semipresencial y/o a distancia, a partir del uso de las diferentes tecnologías. Autores como Lewis (2001) hacen referencia a dificultades en el diseño de tareas en determinadas comunidades virtuales.
- Aunque los métodos y procedimientos de las diferentes formas de capacitación analizadas pueden propiciar que los profesores “aprendan a hacer”, entendiéndose hacer por diseñar, el contenido de aprendizaje declarado se centra más en los conocimientos generales relacionados con las tareas, que en los procederes para diseñar.
- No se encontró la declaración de que los procederes para el diseño de tareas dirigidas al aprendizaje de los estudiantes, en ausencia física del profesor, puedan constituir contenidos de “aprendizaje procedimentales”, como han sido denominados por autores como Díaz –Barriga y González (2001) y Zapata (2005).

- La reflexión ha sido abordada frecuentemente como una necesidad para el buen desempeño de los docentes, pero de manera limitada como contenido de aprendizaje.
- En las Sedes Universitarias Municipales (SUM) de la Universidad Agraria de la Habana se evidenció que no se contaba con un recurso metodológico definido, para guiar la reflexión de los profesores antes de ejecutar acción de diseñar.
- Se constató en el contexto de las SUM de la Universidad Agraria de la Habana que frecuentemente profesores que poseen conocimientos, identificados por la autora de este trabajo, como necesarios para diseñar tareas, no saben cómo utilizarlos.
- Se constató que el diseño de la tarea como regularidad, no está precedido por un proceso reflexivo, hay tendencia a la ejecución por parte de los profesores.

Por lo anteriormente expresado se consideró un problema científico de investigación: El proceder en el diseño de tareas dirigidas al aprendizaje de los alumnos en ausencia física del profesor.

Como objetivo de la investigación se planteó: Proponer una concepción metodológica para el diseño de tareas dirigidas al aprendizaje de los estudiantes, en ausencia física del profesor, que se constituya en un contenido de aprendizaje para el profesorado.

La preparación de profesores en el área pedagógica implica para los que tienen la responsabilidad de esta preparación, enseñar a aprender a enseñar, como expresa Blanco (2005). Enseñar a los docentes, los procedimientos para diseñar tareas dirigidas al aprendizaje de los estudiantes es parte de una concepción metodológica conformada por dos dimensiones:

- La dimensión reflexiva- operacional
- La dimensión estructural- formal

Es el papel de la reflexión en el diseño de tareas dirigidas al aprendizaje de los estudiantes, lo que constituye objeto de análisis en el presente trabajo, dado que la autora del mismo considera que es un punto de partida necesario para que las tareas desde lo estructural-formal contribuyan a desarrollar el tipo de aprendizaje que se expresa en el modelo del profesional en formación.

Desarrollo

La reflexión como parte de la actividad mental entendida como autoanálisis del estado psíquico propio, aparece asociada a términos como: “autovaloración”, “concepto de sí mismo”, “evaluación de sí mismo” o “percepción de sí mismo.

Autores como Labarrere (1996) al hacer un análisis de las definiciones de metacognición dadas por diferentes autores, expresa que todas están de acuerdo en que la principal función de este proceso es la de efectuar el control consciente de la actividad cognoscitiva que está teniendo lugar, de los procesos que en ella se generan y de los resultados que se van obteniendo, por lo que la reflexión, se considera como el mecanismo principal de la actividad metacognitiva. Torrano y González (2004) se refieren a una práctica autorreflexiva o discusión metacognitiva, donde los alumnos reflexionan entre otras cosas acerca de sus aprendizajes y realizan ajustes en el entorno social y físico para hacerlo más favorable. Chacon (2006), según San Martín, Jorquera y Bonet i 2008) refiere que reflexionar implica un acto de pensamiento que nos permite abstraernos para observar, debatir consigo mismo y tratar de explicar nuestras acciones, rectificarlas o tomar decisiones que pretenden, en todo caso, mejorar nuestras prácticas.

El término reflexión se encuentra no sólo asociado a la actividad metacognitiva, sino también para hacer referencia a los procesos del pensamiento que se generan respecto a un “objeto” dado antes, durante y/o después de desarrollar una acción, como evidencian los puntos de vista de Valera (1995); Labarrere (1996); Díaz –Barriga y González, (2001); Nolla (2006); San Martín, Jorquera y Bonet i (2008). Valera (1995) aunque no de manera explícita hace referencia al valor de la reflexión, cuando expresa la importancia que tiene que nos detengamos a pensar qué hacer antes de hacer algo, particularmente en el caso de los profesionales de la educación. Labarrere (1995) refiriéndose a lo que él ha llamado “tendencia a la ejecución” expresa que la misma tiene una influencia negativa sobre la actividad, pues se le deja poco espacio a la reflexión y la medida, produciéndose lo que podría denominarse una eliminación o disminución de las condiciones en que el pensamiento puede desarrollarse.

Respecto al proceso de reflexión en la práctica profesional, Díaz –Barriga y González (2001) argumentan que para que el maestro no se convierta en un “técnico” que separa el

pensar de la puesta en práctica, el profesional debe **actuar** en la práctica mediante la comprensión plena de la situación que se presenta.

Nolla (2006), aborda la reflexión en dos momentos durante la acción (*reflection in action*) y reflexión sobre la acción (*reflection on action*) a lo que la autora de este trabajo añade, en el caso del profesor, que la reflexión debe estar presente también antes de la acción. Nolla expresa que la primera idea que surge acerca de qué es reflexionar, es la de volver a pensar las cosas, añade que la reflexión permite profundizar y ampliar nuestro conocimiento, tener un conocimiento más profundo cuando analizamos y volvemos a sintetizar. De la Fuente y Justicia (2007) hacen referencia al papel del docente como facilitador del proceso de reflexión y de toma de conciencia metacognitiva. En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, señalan entre otras características, que un profesor reflexivo en el diseño tendrá más posibilidades de inducir a un proceso de aprendizaje autorregulado.

Badía y Monereo (2004 citado por con San Martín, Jorquera y Bonet i (2008) expresan que en la formación de los docentes el formador debe brindar guías y/o ayudas para que los mismos, reflexionen e investiguen acerca de su práctica docente. En la preparación de los profesores para el diseño de tareas para el aprendizaje se asume la reflexión en dos sentidos: como autoanálisis del estado psíquico propio y como los procesos **del** pensamiento que se generan respecto a un “objeto” dado antes, durante y/o después de desarrollar una acción.

La necesidad de la orientación para inducir a la reflexión tiene sus fundamentos en los estudios que han realizado autores como López (2003), cuando expresa que el valor fundamental de la etapa de orientación reside en que garantiza la comprensión de lo que el estudiante va a hacer, antes de iniciar sus ejecuciones.

Con respecto a la orientación, Castellano y colaboradores (2002) plantean que la función orientadora del docente incluye tareas dirigidas a propiciar que los estudiantes se conozcan a sí mismos, a los demás y a su medio, que desarrollen competencias para elegir, tomar decisiones, elaborar planes y proyectos de vida. En general, incluye la guía y apoyo para que los estudiantes alcancen los objetivos establecidos en las tareas propias de su etapa evolutiva. Más allá de la consideración que tienen San Martín, Jorquera y Bonet i (2008) y D'Angelo (2003) acerca de la reflexión como una competencia, la autora de este trabajo

considera de útil referencia, los argumentos que los autores dan respecto al valor de la reflexión en el desempeño de profesiones como es la profesión de enseñar a aprender. Se coincide con San Martín, Jorquera y Bonet i, respecto a que cualquier orientación para inducir a la reflexión no debe ser un recetario de técnica docente.

Las diferencias que marcan los distintos períodos del desarrollo ontogenético en el ser humano y las diferencias en la historia de la vida de cada sujeto no impiden que lo planteado sea válido para la orientación de cualquier acción en la dirección del aprendizaje. Como vía de orientación para contribuir a la reflexión de los profesores ante el diseño de tareas, se ha elaborado una guía temática que tiene como base los requerimientos para el diseño planteados por Blanco (2007) y contenidos que se consideran necesarios para darle dirección al objeto de reflexión.

La elaboración de una guía temática y de contenidos constituye una respuesta al problema de la preparación de los profesores, dirigida al diseño de tareas para el aprendizaje, que los estudiantes deben ejecutar en ausencia física del profesor, en el proceso de universalización de los municipios de la provincia La Habana. Aunque en la propuesta de guía temática y de contenidos se refleje una posición pedagógica determinada, no se dan recetas, se ofrecen indicadores y orientaciones que constituyen ayudas para que los docentes la aprovechen, a partir de la determinación de lo que necesitan y de la respuesta que se espera de ellos en un contexto dado.

En sentido general se coincide con posiciones como las de Lewis (2001) que plantea que los procesos de formación deben reflejar la manera como queremos que los profesores ayuden a sus estudiantes. No tiene sentido que lo que se quiere de los profesores, no se corresponda con lo que se hace en el proceso de su formación.

Guía temática y de contenidos para la reflexión de los profesores

a) Los recursos materiales (tecnológicos y no tecnológicos) que sustentarán el diseño de las tareas.

La posibilidad de utilizar determinados recursos materiales puede variar de un país a otro y dentro de un país, por lo que ello puede ser también un indicador que determine la necesidad del diseño diferenciado de la tarea.

No son las mismas acciones comunicativas a diseñar ante la posibilidad de utilizar variantes como: materiales impresos en papel, radio, video, computadoras, posibilidades del uso del correo electrónico, internet o cuando se disponen de plataformas con potencialidades diferentes como el Microcampus y Moodle. Todo ello implica que se está ante un problema pedagógico y comunicacional, pero que su solución no puede obviar los recursos materiales con los que se cuenta.

b) Presupuestos teóricos sobre los que se va a diseñar la tarea

El diseño de la tarea como de los otros niveles del currículo evidencia siempre una posición teórica de la que el profesor puede ser consciente o no. Addine, F. y colaboradores (2000), señalan que los fundamentos del currículo, como sistema teórico, cumplen una función inherente a todo conocimiento científico, la de orientar hacia la práctica de manera consciente. Plantean las interrogantes siguientes: ¿Cómo reflexionar sobre la práctica educativa desarrollada, si no se cuenta con un sistema de concepciones teóricas sobre el objeto de la reflexión? ¿Cómo determinar los principales problemas teóricos y prácticos de la misma y orientarse hacia la búsqueda de soluciones? En fin, ¿cómo puede un docente proponerse y desarrollar transformaciones en su práctica curricular, si éstas primero no se sustentan en el conocimiento de los fundamentos de su desempeño profesional?

Para determinar los presupuestos teóricos, debe recurrirse al marco teórico y metodológico que expresa el modelo pedagógico asumido.

c) Determinación de los niveles de ayuda que se necesitan atendiendo al desarrollo alcanzado por los estudiantes para poder ejecutar una tarea con éxito.

El diagnóstico debe estar dirigido a determinar la zona actual, para ello resulta orientador considerar como base de la reflexión de los profesores, el criterio de Páez (1998) que destaca la caracterización como una de las fases del diagnóstico, en la cual es necesario, en primer lugar, definir el fenómeno objeto de estudio con claridad, analizar sus elementos constituyentes y sus vínculos internos y externos con otros fenómenos, así como establecer relaciones entre ellos, utilizando las técnicas e instrumentos pertinentes.

La información obtenida en dicha caracterización una vez procesada y valorada, permite pronosticar las tendencias evolutivas, las posibles transformaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Constituye un requerimiento para la caracterización de los sujetos, desarrollar determinadas acciones comunicativas que pueden variar en dependencia de los métodos y técnicas que se utilicen para efectuar dicha caracterización y de la frecuencia en que coinciden el profesor y los estudiantes en el espacio y el tiempo. Los resultados de la caracterización realizada deben ser tomados en consideración para valorar la posibilidad de diseñar alternativas de tareas o alternativas de procedimiento que permita a todos los alumnos alcanzar niveles superiores de desarrollo.

d) La interrelación entre los fundamentos del modelo asumido, el modelo del profesional declarado y los recursos materiales existentes

El conocimiento de los fundamentos del modelo pedagógico que se asuma y el modelo del profesional declarado permiten hacer consciente el proceso de diseño y por tanto ser consecuente con los niveles que preceden al microcurrículo. No siempre están explícitos los referentes teóricos que sustentan un modelo pedagógico dado, por lo que en este caso deben identificarse a través de los elementos que brinda el modelo del profesional declarado, los indicadores referidos y los recursos materiales tecnológicos y no tecnológicos con la que se cuenta, así como las posibilidades que brindan a los que diseñan y a los que ejecutan las tareas, son elementos a considerar para analizar las acciones pedagógicas y comunicativas a desarrollar.

La magnitud del problema pedagógico expresado puede variar en dependencia de la frecuencia en la que coinciden en el espacio y el tiempo el profesor y los estudiantes. Dodge (2002) señala que la tarea le ofrece al estudiante una meta, un enfoque, y concreta las intenciones curriculares del diseñador, lo que constituye un argumento más para reconocer la necesidad de reflexionar acerca de lo analizado con anterioridad.

e) Concepción de la tarea para el aprendizaje como unidad didáctica. Lugar de la tarea en el currículo

Álvarez de Zaya (1999) señala que la célula del PEA es la tarea docente, que no puede ser objeto de divisiones ya que pierde su naturaleza y esencia.

González (2003) señala que los currículos se pueden analizar en diferentes planos de generalidad: desde el proyecto curricular que establece la visión integral y total del proceso, hasta su unidad menor, la tarea docente, que se da en las clases o en otras formas de organización del proceso. Collazo (2005) expresa que la tarea para el aprendizaje constituye una unidad básica que expresa una relación dialéctica inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Constituye el núcleo de la actividad que se concibe para realizar por el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asumir posiciones como las de estos autores constituye punto de partida para proponer la tarea como una unidad didáctica. La autora de este trabajo considera a la tarea como una unidad didáctica, cuando ésta expresa las relaciones que se dan entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, las condiciones en que éste transcurre, así como evidencia de las acciones diseñadas por el profesor para inducir a la ejecución de acciones por parte de los estudiantes, en pos de un objetivo declarado. En la ejecución de la tarea por parte de los estudiantes en ausencia física del profesor, puede expresarse el papel mediador del docente, cuando en ella se hacen explícitos todos los componentes del PEA (objetivos, contenidos, métodos, formas de organización, medios y evaluación). Para el tratamiento a los componentes del PEA, se recomienda tomar en consideración los argumentos brindados en las temáticas a, b, c, d así como los resultados de los procedimientos que se han ejecutado.

f) La interrelación entre los componentes del PEA

Independientemente de la modalidad de estudio de que se trate, en la relación que guardan los componentes del PEA (objetivos, contenidos, métodos, formas de organización, medios y evaluación), se deben considerar las invariantes siguientes:

- El papel del objetivo con respecto al resto de los componentes del PEA y consecuentemente tener en cuenta la derivación gradual de objetivos hasta el nivel del currículo que se esté diseñando.
- Correspondencia entre el diseño de los componentes más dinámicos del PEA (métodos, formas de organización y evaluación) y la posición pedagógica asumida respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en general y en particular, respecto al proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Consideración de los requerimientos higiénicos, psicológicos y pedagógicos de los medios diseñados o seleccionados por el profesor.

En el análisis de los distintos componentes del PEA para el diseño de una tarea, se encuentran indicadores que pueden variar, en dependencia de la modalidad de estudio de que se trate y de si se ejecutará la tarea en presencia o ausencia del profesor. El alcance de los objetivos puede constituir un ejemplo de lo expresado anteriormente, si se tiene en cuenta que como parte de los cambios que marcan las diferencias en la estructuración metodológica de un programa de una u otra modalidad, está la derivación gradual de objetivos hasta el diseño de las tareas que se ejecutarán en ausencia física del profesor.

Particular atención requiere el contenido de enseñanza-aprendizaje que aun respondiendo al objetivo, puede resultar muy amplio si se toma como referencia el volumen de información que se genera en las diferentes áreas del conocimiento y las exigencias crecientes que impone la sociedad a la formación de profesionales, en cuanto a conocimientos de las más variadas disciplinas, modos de actuación y valores. Es por ello que la determinación de invariantes del contenido facilitará la estructuración racional de la tarea si se toma sólo la relación objetivo-contenido-tiempo.

g) La orientación en las acciones comunicativas

La orientación en este caso puede retomar el punto de vista de López (2003) cuando expresa que a medida que el alumno sabe no solamente lo que va a hacer, el producto que va a obtener, sino también cómo ha de proceder, qué materiales e instrumentos ha de utilizar y qué acciones y operaciones debe hacer y el orden de su ejecución, mayor será después la calidad de dicha ejecución y del producto que se obtenga, por lo que las acciones comunicativas a considerar en el diseño de la tarea, además de tener en cuenta los componentes del proceso y los recursos materiales disponibles, debe tener en cuenta también cómo ocurrirá la comunicación profesor-alumno, alumno-alumno, alumno y otros sujetos del contexto en que se desenvuelve a través de la comunicación sincrónica y/o asincrónica.

Considerar que en el PEA no siempre el objetivo que propone el docente coincide con los motivos (objetivos) que se proponen los estudiantes, por ello las acciones comunicativas deben encaminarse a inducir a la coincidencia de objetivos del profesor y el alumno. Mucho tiene que ver en ello el canal utilizado para el mensaje y el diseño del mismo, por lo que la utilización de signos debe permitir la construcción de un sistema de significados compartidos y para que se logre, es necesaria la ayuda pedagógica.

Por lo anteriormente expresado la autora de este trabajo retoma a San Martín, Jorquera y Bonet i (2008) cuando refieren la importancia de la escritura como vía de comunicación en los entornos virtuales de aprendizaje para lograr los objetivos propuestos, aunque considera que lo expuesto es válido para cualquier soporte de una tarea de aprendizaje que se haya diseñado **para ser** ejecutada en ausencia física del profesor.

Los impresos en papel, los impulsos electromagnéticos y las ondas de sonido en el aire, pueden constituir canales para los mensajes, que son interpretados por los sujetos que los reciben, a partir de su historia personal.

Las señales que emiten los estudiantes juegan un papel muy importante en la comunicación porque permite al profesor conocer como se están interpretando sus mensajes. Las posturas, miradas, gestos, la voz, el énfasis en algunas palabras, los silencios, pausas, la proximidad y el manejo del espacio, constituyen señales de cómo está transcurriendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual no puede ser captado en toda su dimensión por el que emite el mensaje, si la comunicación no se desarrolla cara a cara.

González (1989) señala que a lo largo del proceso de comunicación hay manifestaciones entre sus participantes que guardan una estrecha relación entre sí y con el significado psicológico que puede tener este proceso sobre la personalidad, por lo que los participantes en el mismo interactúan de manera activa, asumiendo todos, el papel de sujetos.

Como resultado de la retroalimentación en el desarrollo de una tarea durante el denominado encuentro presencial, el profesor puede reorientar la dirección del proceso utilizando recursos como repetir conceptos, dar ejemplos, utilizar analogías, dibujos y esquemas; éstas son decisiones que debe enfrentar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la reflexión pedagógica, pero cuando es limitado el conocimiento de cómo se está interpretando el mensaje, la reorientación del proceso de enseñanza aprendizaje deja de tener inmediatez.

La comunicación ha sido considerada por la autora de este trabajo como el indicador que marca la diferencia entre el diseño de una tarea que se ejecutará en presencia física del profesor o en ausencia física del profesor. Las valoraciones expresadas anteriormente acerca

del contenido y forma del mensaje así como la retroalimentación del proceso de comunicación, conducen a considerar que cuando se diseña una tarea que se ejecutará en ausencia física del profesor, las acciones comunicativas deben tener un carácter distintivo.

Se pueden establecer además, diferencias dentro del diseño de una tarea que se ejecutará en ausencia física del profesor, si se toma en consideración los recursos disponibles para lograr la comunicación entre el que ejecuta la tarea y los otros (profesor, alumnos del grupo formal de estudio y otros sujetos del contexto en que se desenvuelve), con más o menos inmediatez y si se consideran las posibilidades de establecer la comunicación de manera sincrónica y/o asincrónica, así como la frecuencia en que se desarrollan encuentros cara a cara del profesor con los alumnos a través de un programa de asignatura dado.

Por lo anteriormente planteado es que se valora como necesario reflexionar acerca de las acciones comunicativas que se diseñan para una tarea que se ejecutará en ausencia física del profesor.

h) Estructuración racional de la tarea

La estructuración racional de una tarea debe ofrecer la posibilidad de ser ejecutada por todos los estudiantes, sin ignorar las individualidades, tomando en consideración el objetivo que se persigue, las condiciones que se requieren para su desarrollo y el tiempo (variable que incluye tiempo real y tiempo psicológico).

Entre las condiciones mencionadas anteriormente es importante considerar si las acciones para la ejecución de la tarea están sustentadas en soporte de papel o digital e incluso en este último caso varían las posibilidades de su uso.

i) Personas que colaborarán en el proceso de producción de los recursos materiales existentes.

Específicamente en el diseño de tareas para el aprendizaje, el uso de una tecnología determinada puede ser del conocimiento del docente o constituir un objetivo de aprendizaje a corto o largo plazo, pero su utilización es concebida en esta propuesta a partir del propio proceso colaborativo que debe ser planteado entre diferentes especialistas. Como condición imprescindible está que el docente sea consciente de la necesidad de tener en cuenta las características de la tecnología a su disposición para en función de ello diseñar las acciones pedagógicas y comunicativas e identifique los especialistas que pueden colaborar con él.

Valoración de la guía temática y de contenidos propuestos para orientar la reflexión

La valoración es utilizada en el marco de esta investigación, para obtener juicios de valor acerca de la guía temática y de contenidos propuestos para orientar a la reflexión, componente de la concepción metodológica dirigida al diseño de tareas para aprendizaje, que los estudiantes ejecutan en ausencia física del profesor.

Para valorar la guía temática y de contenidos propuestos, se consideró oportuno utilizar el estudio de caso, a partir de los puntos de vista que autores como: Yin (1994), Stake (1994, 1995) en Sosa (2006), así como Escudero y otros (2008).

Argumentación para utilizar el estudio de caso

Yin (1994), Hartley (1994) en Bonache (1999) coinciden en que los estudios de casos no representan la muestra de una población o de un universo concreto, por lo que no pueden ser generalizables estadísticamente, sino a proposiciones teóricas, ya que el objetivo del investigador es ampliar y generalizar teorías, generalización analítica y no enumerar frecuencias, ni hacer generalizaciones estadísticas.

Señalan que el propósito de los estudios de casos es comprender la interacción entre las distintas partes de un sistema y de las características importantes del mismo, para que este análisis pueda ser aplicado de manera genérica, incluso a partir de un único caso, en cuanto se logra una comprensión de la estructura, los procesos y las fuerzas impulsoras, más que un establecimiento de correlaciones o relaciones de causa y efecto.

La propuesta de Stake (1994) respecto a la tipología de casos distingue un tipo de caso, el denominado instrumental, que se corresponde con los rasgos que caracterizan el criterio de estudio en esta investigación. En este tipo de estudio el interés se centra en un problema conceptual o empírico más amplio, que el caso puede iluminar. El caso tiene un interés secundario, desempeña un papel de apoyo, aportando a la comprensión de algún problema. Su elección se debe a la expectativa por avanzar en el entendimiento de otros intereses.

Por la cantidad de casos que se abordan, se identifica el estudio en esta investigación como caso único. En una sistematización de los estudios realizados al respecto, autores como Rodríguez y otros (1996) expresan que la utilización de un diseño de caso único se justifica en primer lugar si éste tiene carácter crítico, es decir, que permita confirmar, cambiar, modifi-

car o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio. Desde esta perspectiva el estudio de un caso único puede tener una importante contribución al conocimiento.

Se consideró además el criterio de Stake (1994) que ha planteado que un diseño de caso puede estar basado en facilidades como: fácil acceso al mismo, establecimiento de buenas relaciones con los informantes, que el investigador pueda utilizar el tiempo necesario, así como asegurar la calidad y credibilidad del estudio.

En el presente caso se busca la comprensión del fenómeno a nivel general, y a partir de ahí valorar la factibilidad la guía temática y de contenido que conforma la concepción metodológica propuesta para el diseño de tareas, dirigidas al aprendizaje de los estudiantes, en ausencia física del profesor.

Ámbito de estudio

En la presente investigación se tiene como ámbito de estudio el proceso de universalización de las universidades en Cuba donde se han creado Sedes Universitarias, en todos los municipios. El colectivo pedagógico que labora en ellas es muy heterogéneo en cuanto a su formación, condiciones de trabajo relacionado con la docencia y condiciones de trabajo con el cual alternan la docencia. El colectivo pedagógico de las SUM de la Universidad Agraria la Habana está distribuido por 19 municipios en los que coexisten con otras SUM.

Se ha tomado para el estudio de caso, al grupo de la tercera edición de la Maestría en Docencia Superior de la Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”. El grupo está conformado por 22 profesores/estudiantes (posibles usuarios) de 16 de los 19 municipios de la provincia La Habana.

El grupo seleccionado se caracteriza por su diversidad en cuanto a: años de experiencia, formación profesional básica y niveles de dirección del proceso de enseñanza/aprendizaje en las diferentes modalidades de estudio. Como unidad en la diversidad se evidenció, que todos los integrantes del grupo habían recibido las asignaturas que les podían proporcionar los aprendizajes psicológicos y pedagógicos indispensables para tomar en cuenta sus criterios acerca de la propuesta, consideración además avalada por los resultados evaluativos registrados legalmente.

El criterio de usuarios se sustenta en los puntos de vista de Campistrous y Rizo (2006), que a partir de valorar el uso del criterio de expertos, señalan que es importante se tome en consideración que los criterios deben partir de personas que además de tener dominio del problema en estudio, estén inmersos en el contexto en el que se realiza dicho estudio, asumen que el experto que tenga dominio teórico del problema en general, pero que no conozca la situación real del medio o lugar en el momento en que se realiza el estudio, no es recomendable para ser utilizado.

Desde esta posición, argumentan que surge la posibilidad de ampliar el criterio de expertos, con un criterio en el cual la consideración esencial para la selección sea, además de conocer los fundamentos de lo que se va a investigar, que de alguna manera hayan vivido, sentido y experimentado lo que se está sometiendo a su consideración. En este caso se ha considerado que el grupo reúne los requerimientos expuestos.

Recolección y análisis de datos

Para la recolección y análisis de datos se consideraron 4 fases:

- Fase de orientación
- Fase indagación
- Fase de recogida de información
- Fase de interpretación de los datos

La fase de orientación se desarrolló a través un encuentro de la investigadora con el grupo de la tercera edición de la Maestría en Docencia Superior de la Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”, donde se dio a conocer la propuesta de guía temática y de contenidos para orientar a la reflexión como parte de la concepción metodológica dirigida al diseño de tareas para aprendizaje, que los estudiantes ejecutarán en ausencia física del profesor. Para el desarrollo del encuentro se utilizaron materiales en soporte digital y papel.

Las fases de indagación, recogida de información y la interpretación de los datos permitieron:

- Valorar la disposición y posibilidades de los profesores/estudiantes de cooperar con el investigador.

- Valorar opiniones y actitudes de los profesores/estudiantes ante la propuesta de una guía temática y de contenidos para orientar la reflexión dirigida al diseño de tareas para el aprendizaje, que los estudiantes deben ejecutar en ausencia física del profesor.

Se inició la fase de indagación con la aplicación de la técnica de Iadov y el diferencial semántico al grupo seleccionado para el estudio de caso. Técnica de Iadov, ha sido utilizada frecuentemente por investigadores que quieren obtener el índice de satisfacción individual y grupal relacionado con la motivación de los estudiantes por las clases de Educación Física. En Cuba, esta técnica ha sido empleada por investigadores como López y González (2002) e internacionalmente en estudios realizados por López y otros (2005) en el Grupo de Investigación Internacional de Motivación y Educación Física.

El índice de satisfacción grupal (ISG) se obtiene a través de la valoración de las respuestas a cinco preguntas (tres cerradas y dos abiertas) de un cuestionario cuya relación el encuestado desconoce. Las respuestas a las preguntas cerradas son las que se interrelaciona para determinar el nivel de satisfacción a través del llamado Cuadro Lógico de Iadov y que se expresan en una escala numérica que oscila entre +1 y - 1 de la siguiente forma:

Tabla 1. Escala valorativa para el nivel de satisfacción

+1	Clara Satisfacción
+0.5	Más satisfecho que insatisfecho
0	No definida
-0,5	Mas insatisfecho que satisfecho
-1.5	Clara Insatisfacción

A partir de esta escala valorativa, se puede representar el rango de cada nivel de satisfacción como aparece en la figura 1. Los resultados de la técnica aplicada en el grupo se pueden constatar en la tabla 2.

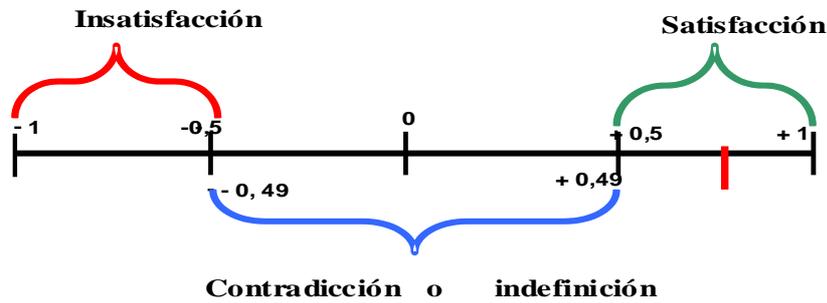


Figura 1. Ubicación del Índice de Satisfacción Grupal de acuerdo a escala valorativa.

Tabla 2. Evidencias de la satisfacción del grupo

Escala	Resultado	Cantidad	%
+ 1	Clara satisfacción	12	54,5
+ 0,5	Más satisfecho que insatisfecho	8	36,3
0	No definida	1	4,5
- 0,5	Más insatisfecho que satisfecho	1	4,5
- 1	Clara insatisfacción	0	-
	Contradictoria	0	-
	Total	22	

El índice de satisfacción grupal, se calcula a través de la siguiente fórmula:

$$ISG = \frac{A (+ 1) + B (+ 0,5) + C (0) + D (- 0,5) + E (- 1)}{N}$$

En esta fórmula A, B, C, D, E, representan el número de sujetos con un índice individual dado y donde N representa el número total de sujetos del grupo, por tanto los resultados del grupo se plasman de la siguiente forma:

$$ISG: \frac{12 (+ 1) + 8(+ 0,5) + 1(0) + 1(- 0,5) + 0(- 1)}{22}$$

En este caso el ISG es de 0,68 lo que implica una acogida favorable a la propuesta.

El resto de las preguntas formuladas en el cuestionario permitieron confirmar la tendencia favorable de los profesores hacia la propuesta. Se ha considerado oportuno destacar las siguientes opiniones:

- 8 de los encuestados manifestaron preocupación por el tiempo que requiere la preparación para el diseño de las tareas.
- 5 de los encuestados manifestaron dudas acerca de involucrarse en el proceso de investigación (en este momento), debido a las razones anteriormente expuestas
- 10 de los encuestados manifestaron que se debían “detallar”, “argumentar” más las operaciones a seguir.
- 2 de los encuestados manifestaron la necesidad de presentar un modelo de tarea.

Los resultados expuestos en la técnica de Iadov se complementan con los resultados obtenidos en el diferencial semántico aplicado, Para la aplicación de esta técnica se consideraron los indicadores siguientes:

A-Viabilidad de la propuesta

B- Necesidad de la propuesta

C- Utilidad de la propuesta

Resultados del instrumento aplicado por indicadores

A- Viabilidad en una escala del 1al 7

- 20 se proyectaron con tendencia favorable
- 1 se situó en el valor neutro
- 1 se situó en un valor desfavorable

B- Necesidad en una escala del 1al 7

- 21 se proyectaron con tendencia favorable
- 1 se situaron en el valor neutro

C- Utilidad en una escala del 1 al 7

- 20 se proyectaron con tendencia favorable
- 1 se situó en el valor neutro
- 1 se situó en un valor desfavorable

Se valoraron el procesamiento de los datos obtenidos, sacando el promedio de la suma de las puntuaciones obtenidas por cada sujeto entre el número de ítems.

Valores en una escala del 1 al 7

- Muy favorable: 7 y 6
- Favorable: 5
- Neutro: 4
- Desfavorable : 3 y 2
- Muy desfavorable: 1

Las 66 proyecciones posibles para el total de indicadores se manifestaron de la manera siguiente:

- 15 profesores/estudiantes se situaron en el valor promedio: 7, para un 22,7 %
- 32 profesores/estudiantes se situaron en el valor promedio: 6, para un 48,4 %
- 14 profesores/estudiantes se situaron en el valor promedio: 5, para un 21,2 %
- 3 profesores/estudiantes se situaron en un valor neutro: 4, para un 4,5 %
- 2 profesores/estudiantes se situaron en el valor promedio: 2 para un 3 %

Se evidencia una tendencia favorable hacia la propuesta de guía temática y de contenidos para orientar a la reflexión como parte de la concepción metodológica dirigida al diseño de tareas para aprendizaje que se ejecutarán en ausencia física del profesor.

Se desarrolló el análisis de la correlación entre los ítems, como se refleja en la tabla 3.

Tabla 3. Manifestación de la actitud del grupo hacia cada indicador.

Ítems	Escala de valores						
	7	6	5	4	3	2	1
A	4	7	4	1	1	-	-
B	5	11	4	1	1	-	-
C	6	14	6	1	-	-	-
Total	15	32	14	3	2	-	-

Como se puede apreciar el indicador necesidad fue el que recibió un reconocimiento mayor, seguido de utilidad. Se evidenciaron tendencias menos favorables con respecto a la viabilidad. Lo que se corresponde con las opiniones expresadas en las preguntas abiertas del instrumento anteriormente valorado.

Lo que han denominado algunos autores como “acceso al campo” (entorno natural donde se desarrolla la acción) permitió interactuar con este grupo de profesores/estudiantes y enfrentar la visión del investigador con la que tienen posibles usuarios de la propuesta realizada. Los juicios emitidos por los posibles usuarios de la propuesta se consideraron para mejorar la estructuración y argumentación de la misma.

Se desarrollaron entrevistas en profundidad a 10 de los 22 estudiantes del grupo para definir si se continuaba considerando todo el grupo como estudio de caso para la unidad de análisis identificada como el producto de la actividad en la aplicación de la guía temática y de contenidos propuesta. Las razones que indujeron al desarrollo de las entrevistas en profundidad fueron las siguientes:

- Los criterios expresados por los usuarios potenciales de la propuesta en las preguntas abiertas del cuestionario aplicado como parte de la técnica de Iadov.
- Conversaciones informales sostenidas con los integrantes del grupo.
- Los resultados de las observaciones realizadas dirigida a la atención prestada a la presentación de la propuesta, la actitud durante la aplicación de las técnicas referidas y ante la solicitud de que seleccionaran y entregaran una tarea, que según sus puntos de vista era representativa de cómo debían quedar diseñadas éstas.

La entrevista en profundidad desarrollada con 10 estudiantes a través de preguntas clasificadas por Rodríguez y otros (1996) como de opinión-valor, permitieron recoger información sobre intenciones, metas y deseos de los profesores/estudiantes respecto a la propuesta de contenido de aprendizaje. La entrevista se desarrolló considerando como pregunta clave: ¿Cuál es tu opinión acerca de proponer a los integrantes del grupo, que se impliquen en el diseño de tareas a partir del uso de la guía temática y de contenidos analizada?

Como resultado de las técnicas de investigación aplicadas, se consideró, reducir a sólo a 15 el número de profesores/estudiantes del grupo utilizado como estudio de caso para la valoración del producto de la actividad de los posibles usuarios de la propuesta de guía temática y de contenidos. Los indicadores considerados para tomar esta decisión fueron:

- Cumplir con la condición de ser parte del colectivo de profesores vinculado a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en las SUM de la provincia La Habana.
- Disposición de colaborar con la investigadora. Esta última condición se tuvo muy en consideración para asegurar los requerimientos planteados por Stake (1994) y declarados en este trabajo como parte de la argumentación para utilizar el estudio de caso.

La valoración de la actividad de los posibles usuarios con la aplicación de la propuesta, una vez incluidos los cambios que mejoraron la versión inicial de la misma, se desarrolló a través del seguimiento a la actividad desplegada por los profesores/estudiantes, en talleres organizados para ello. Los 15 alumnos de la tercera edición de la Maestría en Docencia Superior Agraria que finalmente conformaron el grupo de estudio, fueron denominados a los efectos de la investigación, Subgrupo 1

Los resultados obtenidos respecto a la actitud de los profesores/estudiantes hacia la de guía temática y de contenidos, en los instrumentos aplicados en el grupo seleccionado inicialmente mostraron que los propósitos del estudio de caso no se veían afectados por la reducción del número de participantes que conformó finalmente el grupo estudio, ya que aun considerando que las tendencia negativa de los sujetos participantes, se hayan manifestado en el Subgrupo 1, siempre daría una tendencia más favorable que desfavorable, por lo que siguen siendo válidos estos resultados y no fue necesario aplicar de nuevo dichos instrumentos.

No era propósito estudiar el grupo con respecto a los resultados de aprendizaje que en ellos provocaba la propuesta, sino valorar la viabilidad de la misma, a través de las opiniones de los profesores/estudiantes en la aplicación práctica de guía temática y de contenidos, por lo que sólo se señalará con respecto al aprendizaje de los participantes, que se evidenciaron resultados satisfactorios en la estructuración y argumentación de la tarea que finalmente diseñaron, tomando en consideración los indicadores utilizados como guía para la reflexión.

Las manifestaciones (expresiones, opiniones y hechos) registradas por la investigadora en las observaciones realizadas durante los talleres desarrollados, se destacan:

- La toma de conciencia acerca de que el diseño de tareas requiere un proceso de reflexión para lograr los objetivos de aprendizajes propuestos a los alumnos.
- El criterio de que la primera vez que siguieron los pasos propuestos en la acción de diseñar, requirieron de mucho tiempo pero que hay operaciones que se mantienen como invariantes en un programa y en un tema, lo que favorece el factor tiempo sin afectar la calidad.
- Se percataron que aunque tenían la mayoría de los conocimientos que se manejan en la dimensión reflexiva-operacional, hasta que no se “detuvieron” a pensar en ello, eran conocimientos aislados.
- Consideran que debe incluirse como parte de la capacitación de los profesores de la SUM.
- Consideran que estos contenidos deben formar parte del programa de Didáctica, aunque la preparación que se posea de Psicología Pedagógica y Diseño Curricular facilitará asumir la propuesta de manera consciente.

Por todo lo expresado anteriormente la investigadora interpreta que los profesores/estudiantes consideran viable, necesaria y útil la propuesta. Actualmente se está utilizando la guía temática y de contenidos propuesta como referencia en trabajos científicos de las didácticas especiales y en la preparación de los profesores de la Facultad VI, en la Universidad de las Ciencias Informáticas.

Conclusiones

-Hay coincidencia entre los autores consultados acerca de que la reflexión es una necesidad en la práctica del docente para mejorar su desempeño.

-El proceso de reflexión para el diseño de tareas, que se pretende lograr con la guía temática y de contenidos propuesta, está dirigido a la toma de conciencia por parte del profesor, de lo que va hacer, para qué hacerlo, a quiénes va dirigido el resultado de la acción que ejecutará, cómo hacerlo, con qué hacerlo, bajo qué condiciones lo va hacer.

-El indicador comunicación, en la guía metodológica y de contenidos para el diseño de tareas, es el que marca la diferencia entre el diseño de una tarea para el aprendizaje que se ejecutará en presencia física del profesor o que se ejecutará en ausencia física del profesor.

-La guía temática y de contenidos elaborada con el propósito de inducir a los docentes a la reflexión respecto al diseño de tareas en ausencia física del profesor, produjo en el grupo utilizado como estudio de caso, una actitud positiva hacia su uso.

Referencias

- Addines, F., González, M., Batista, L.C., Pla, R., Laffita, R., Quintero, G., y otros. (2000). *Diseño curricular*. Libro en soporte digital. Ciudad de la Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Álvarez, C.M. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. La Habana : Pueblo y Educación.
- Andreu, N. (2005). *Metodología para elevar la profesionalización docente en el diseño de tareas docentes desarrolladoras*. Tesis Doctoral Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” (CD Soporte digital). Santa Clara, Cuba : Asociación de Pedagogos de Pinar del Río.
- Blanco, S. M. (2005). *El problema de una enseñanza para aprender a enseñar*. Ponencia presentada al V Congreso Internacional Virtual de Educación. Universidad de las Islas Baleares, Islas Baleares.
- Blanco, S. M. (2007). Algunas consideraciones acerca del diseño de tareas para el aprendizaje. Revista electrónica. *Pedagogía Universitaria*. Cuba: Vol. XII (1). Recuperado el 2 de abril del 2008 en <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/indice-general>
- Bonache, J. (1999). *El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas*. Recuperado el 15 de febrero del 2009 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Campistrous, L. y Rizo, C. (2006). *El Criterio de Expertos como Método en la Investigación Educativa*. Documento elaborado para el Doctorado Curricular. Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo. Ciudad La Habana. Cuba.
- Castellano, D., Castellano, B., Llivina, M. J., Silverio, M., Reinoso, C. y García C. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela: Una concepción desarrolladora*. Libro en soporte digital. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Collazo, R. (2005). *Tareas de aprendizaje. Sus exigencias actuales*. Libro en soporte digital. México: CEIDE.
- D’Angelo, O. (2003). Proyecto de vida y desarrollo personal. En L. Fernández, (eds.), *Pensando en la personalidad*. Selección de lecturas. Tomo 2, 105-140. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El Modelo DIDEPRO[®] de Regulación de la Enseñanza y del Aprendizaje: avances recientes. *Electronic Journal of Research in Educational*

- Psychology*, 5(3), 535-564. Recuperado el 25 de abril del 2009 en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>
- Díaz Barriga, F y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª ed). México: McGRAW-HILL/ Interamericana editores, S.A de CV.
- Dodge, B. (2002). *Tareonomía del WebQuest: Una taxonomía de las Tareas*. Recuperado el 20 de junio del 2008 en <http://www.eduteka.org/Tema11.php>
- Escudero, J; Delfín, L. A; y Gutiérrez; L. (2008) *El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales*. Recuperado el 25 de abril del 2009 en <http://www.uv.mx/iesca/revista/documents/estudio2008-1.pdf>
- García, L. (2005). *El cambio de rol y la formación del profesorado*. Boletín electrónico de noticias de Educación a Distancia. Número 61. Cátedra UNESCO de Educación a Distancia. España. Recuperado el: 10 de febrero de 2007 en <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/bened/bened61.html>
- García, L. (2008). *¿Más caso hoy a la Pedagogía?* Boletín electrónico de noticias de Educación a Distancia. Número 175. Cátedra UNESCO de Educación a Distancia. España. Recuperado el 15 de febrero de 2008 en <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/bened/bened175.htm>
- González, F. (1989). *Psicología, principios y categorías*. La Habana: Ciencias Sociales.
- González, M. (2003). Fundamentos teóricos del currículo en S. Reyes, (ed.), *Currículo y formación profesiona*, 40-59. La Habana: Instituto Superior Politécnico “José A Echeverría”.
- Labarrere, A. F. (1995). *Temas de Psicología para Maestros IV*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Labarrere, A. F. (1996). *Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad metacognoscitiva de los alumnos*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Lewis, L. (2001). *Las Jornadas de la red FREREF NTIC y NTIC en ambientes abiertos de formación. Grupos de trabajo en comunidades virtuales*. Recuperado el 21 de diciembre del 2006 en <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/lewis0102/lewis0102.html>
- López, A y González, V. (2002). La técnica de Iadov. Una aplicación para el estudio de la satisfacción de los alumnos por las clases de educación física. *Revista Digital Lecturas*, N° 47. Recuperado el 21 de abril del 2008 en www.efdeportes.com
- López, A; González, V; Guterman, T; Di Capua A; Cardetti, G. R; Jazni, M; González; C.A; Lacasa, E; Calvo, G; Barcelo; R. (2005). Motivación profesional y calidad de las

- clases de educación física. Informe final de investigación. Revista Digital *Lecturas: EF y Deportes*. Buenos Aires, Año 10 - N° 82. Recuperado el 13 de enero del 2009 en <http://www.efdeportes.com/efd85/iadov.htm>
- López, J. (2003). La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares. En G. García, (ed.), *Compendio de Pedagogía*, 102-108. La Habana: Pueblo y Educación.
- Nolla, M. (2006). *El proceso cognitivo y el aprendizaje profesional*. Barcelona, España: Educación Médica. Vol 9(1). Recuperado el 24 de abril del 2008 en <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v9n1/colaboracionl3.pdf>
- Padrón, J. (1993). *Hacia un concepto teórico unificado de educación a distancia y educación presencial*. Recuperado el 5 de enero del 2007 en http://padron.entretemas.com/educ_distancia.htm.
- Páez, V. (1998). Diagnóstico pedagógico. En F. Addine, D. Calzado, V. Páez *Aproximación a la sistematización y contextualización de los contenidos didácticos y sus relaciones*, Informe de investigación. Ciudad de la Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Rinaudo, M. C. (1997). *Estudiar y aprender. Investigaciones sobre la comprensión y aprendizaje de textos*. Recuperado el día 20 de enero del 2008 en <http://fisica.usach.cl/~planannual/pdf/estudiaryaprender.pdf>
- Rodríguez, G; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- San Martín, C., Jorquera, V. y Bonet i. J. (2008). La flexibilidad como competencia transversal en los estudios de Psicología: límites y posibilidades en los entornos virtuales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 773-792. Recuperado el 24 de abril del 2009 en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>
- Sosa, S. (2006). *La génesis y el desarrollo del cambio estratégico: un enfoque dinámico basado en el momentum organizativo*. Tesis doctoral. Recuperado 20 de abril del 2009, accesible a texto completo en <http://www.eumed.net/tesis/2006/ssc/>
- Torrano, M. y González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34. Recuperado el 25 de abril del 2008 en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>
- Valera, O. (1995). *Temas de Psicología para Maestros IV*. La Habana: Pueblo y Educación.

Zapata, M. (2005). *Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje*. Recuperado el 25 de abril del 2008 en <http://www.um.es/ead/red/M2/zapata47.pdf>