

***TESIS DE MAESTRÍA  
EN PSICOLOGÍA  
EDUCACIONAL***

***ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE  
EMPLEADAS EN HISTORIA,  
GEOGRAFÍA Y FORMACIÓN ÉTICA  
POR ALUMNOS DE 1º Y 2º AÑO DE  
POLIMODAL DE UNA ESCUELA  
PÚBLICA DE GESTIÓN ESTATAL DE  
SAN MIGUEL DE TUCUMÁN***

Maestranda  
**Prof. María Silvina Bordier**

Directora de Tesis  
**Magister Gladys Caram**

**2014**

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi familia, por su amor y apoyo incondicional, luz y fortaleza en mi vida.

A mis queridas maestras, Ana Ma. Lascano, Marta Naigeboren y Gladys Caram, por sus valiosas enseñanzas y su viva presencia siempre, con quienes aprendí a afrontar, con amor y entrega, los desafíos de este apasionante camino.

## ÍNDICE

### **CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA**

1.	Presentación de la problemática .....	1
2.	Estado actual del conocimiento .....	4
3.	Objetivos .....	21
3.1.	Objetivos generales .....	21
3.2.	Objetivos específicos .....	22

### **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

4.	Estrategias de aprendizaje .....	23
4.1.	Metacognición y estrategias de aprendizaje .....	36
4.2.	Metacognición en expertos y novatos .....	39
4.3.	La metacognición como monitoreo mental .....	40
5.	Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje .....	42

### **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA**

6.	Metodología .....	60
6.1.	Técnicas de recolección de datos .....	62
6.2.	Universo de análisis .....	72

### **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS**

7.	Análisis de datos .....	77
8.	Resultados .....	79
8.1.	Resolución de tareas escolares y estrategias de aprendizaje en el aula en Historia y Geografía (1º año de Polimodal) .....	79
8.2.	Resolución de tareas escolares y estrategias de aprendizaje en el aula en Historia, Geografía y Formación Ética (2º año de Polimodal) .....	91
8.3.	Conclusiones parciales .....	98
9.	Estrategias didácticas, tareas escolares y estrategias de aprendizaje .....	102
9.1.	Estrategias didácticas, tareas escolares y estrategias de aprendizaje en Geografía (1º y 2º año) .....	102
9.2.	Estrategias didácticas, tareas escolares y estrategias de aprendizaje en Historia (1º y 2º año) .....	110
9.3.	Estrategias didácticas, tareas escolares y estrategias de aprendizaje en	

Formación Ética (2° año) .....	118
<b>9.4.</b> Conclusiones parciales .....	121
<b>10.</b> Estrategias de aprendizaje y resolución de tareas en el espacio áulico y extra áulico	122
<b>10.1.</b> Estrategias de aprendizaje y resolución de tareas en el espacio áulico y extra áulico (Historia y Geografía / 1° año) .....	123
<b>10.2.</b> Conclusiones parciales .....	144
<b>10.3.</b> Estrategias de aprendizaje y resolución de tareas en el espacio áulico y extra áulico (Historia, Geografía y Formación Ética / 2° año) .....	145
<b>10.4.</b> Conclusiones parciales .....	162
<b>11.</b> Estrategias de aprendizaje y resolución de tareas, en el espacio áulico y extra áulico, en alumnos de 1° y 2° año de Polimodal .....	164
<b>11.1.</b> Conclusiones parciales .....	172
<b>12.</b> Resolución de tareas y estrategias de aprendizaje en alumnos de 1° y 2° año de Polimodal: análisis comparativo (observaciones de Clase y cuestionario) .....	173
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES</b>	
<b>13.</b> Conclusiones .....	190
<b>13.1.</b> Reflexiones finales .....	195
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	199

## CAPITULO I

### PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

#### **1. Presentación de la problemática**

El tema de investigación se vincula con la problemática inherente al empleo de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos en el proceso de adquisición de saberes objeto de conocimiento, en el contexto de prácticas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética en 1º y 2º año de Polimodal, en el ámbito institucional de una escuela pública de gestión estatal.

A los fines de fundamentar la elección de esta problemática y explicitar, en términos generales, su abordaje en relación a los aspectos específicos a indagar, se consideran los siguientes aportes teóricos desde la perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje:

La sociedad actual, identificada como “civilización cognitiva” debido a los cambios culturales producidos con respecto a las formas o estilos de interacción con el conocimiento, como consecuencia de las revoluciones tecnológicas en los procesos de producción, organización y circulación del conocimiento, genera como demanda cultural a las instituciones educativas actuales, el desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender”, que implica la formación de un sujeto autónomo en relación a la capacidad de desarrollo estratégico de sus procesos de aprendizaje, según necesidades o exigencias académicas o profesionales a lo largo de su vida (Monereo y Pozo, 2000).

En este sentido, es posible identificar planteos filosóficos (Savater, 1997) y políticos (Unesco, 1996) relativos a las funciones de la educación futura en sus distintos niveles, que postulan la necesidad de promover, desde el proyecto educativo institucional, la adquisición de dicha capacidad intelectual, atendiendo a su condición de instrumento mediador para el aprendizaje de otros saberes y el desarrollo de las competencias básicas necesarias para la construcción de proyectos de desarrollo individual y colectivo.

Tales cambios socio-culturales implican y/o exigen, según Monereo y Pozo (2000), cambios o transformaciones en la “cultura del aprendizaje”, que se constituye a través de determinados estilos de enseñanza y aprendizaje para la adquisición, comprensión y

transformación del bagaje de conocimientos producidos dentro de su particular contexto histórico-social.

En referencia a la “cultura del aprendizaje” exigida por los cambios actuales señalados en relación a los nuevos modos de interacción con el conocimiento, se consideran como sus rasgos esenciales:

- procesos intensivos de producción de información, es decir, que la escuela no constituye la única fuente relevante de acceso y transmisión de información, sino que se advierte la existencia de distintas fuentes contextualizadas en el entorno social inmediato;
- procesos de circulación del conocimiento “múltiple y relativizado”, lo que implica la existencia de múltiples fuentes de producción y transmisión de conocimientos como saberes abiertos o inacabados contextualizados históricamente, en oposición a una concepción del conocimiento científico, como verdades cerradas o absolutas de validez universal;
- procesos de aprendizaje continuo y/o permanente orientados al desarrollo de capacidades cognitivas como el “aprender a aprender”, caracterizado por la puesta en práctica de estrategias de selección, organización, elaboración y recuperación de información, según objetivos determinados vinculados a prácticas de formación permanente o capacitación profesional.

En relación a lo planteado, desde un posicionamiento crítico-reflexivo, se considera fundamental construir conocimientos válidos con respecto al qué y el cómo de las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos, para la resolución de las actividades de aprendizaje planteadas por el profesor, desde el desarrollo áulico de los contenidos objeto de aprendizaje.

La posibilidad de construir conocimientos vinculados al uso concreto de estrategias de aprendizaje permite disponer de uno de los saberes profesionales específicos, de carácter indispensable, para el abordaje de una de las problemáticas pedagógicas actuales de mayor relevancia, vinculadas a cómo promover el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan la adquisición de la autonomía necesaria que demanda la “civilización cognitiva” actual. La disposición de estos saberes permitiría elaborar propuestas de acción pertinentes, a nivel de proyecto educativo institucional/curricular, en lo referente a las exigencias planteadas actualmente a las instituciones educativas. Estas exigencias se vinculan a la formación de un sujeto “autónomo”, y se hallan determinadas por los cambios provocados en los estilos de interacción con el conocimiento, a causa de las revoluciones tecnológicas en los procesos de producción, organización y circulación del conocimiento científico.

De igual modo y en relación con lo explicitado precedentemente, es preciso manifestar que la elección de la problemática presentada como objeto de investigación, responde a necesidades profesionales/personales de abordaje y/o formación vinculadas a la misma. Estas necesidades de formación surgen a partir de experiencias profesionales previas en la cátedra de Teoría del Aprendizaje de la carrera de Ciencias de la Educación de la U.N.T y en el Gabinete Psicopedagógico de la Esc. Normal Superior en Lenguas Vivas Juan Bautista Alberdi, que generaron interrogantes relativos a las implicancias de la adquisición y uso de estrategias de aprendizaje como habilidades cognitivas fundamentales, que mediatizan y/o inciden favorablemente, en las posibilidades de logro de aprendizajes constructivos.

Por otra parte, se advierte un número escaso de investigaciones desarrolladas en el marco del ámbito académico de la provincia de Tucumán, en relación al uso de estrategias de aprendizaje por alumnos pertenecientes a EGB 3 y Polimodal/Nivel Secundario del sistema educativo.

El abordaje de la problemática presentada requiere la elaboración de un marco teórico-metodológico orientado a indagar en las estrategias de aprendizaje implementadas por los alumnos pertenecientes a los grupo-clase seleccionados, para la adquisición de los contenidos objeto de estudio en los espacios curriculares de Historia, Geografía y Formación Ética, a partir de la resolución de las actividades de aprendizaje implementadas por el profesor en el espacio áulico.

Asimismo es preciso señalar, que si bien se focaliza como objeto de investigación en las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos, se considera preciso abordar las estrategias didácticas empleadas, desde una perspectiva general, en cuanto involucran actividades de aprendizaje que inciden en las posibilidades de empleo de unas u otras estrategias cognitivas. Es preciso señalar en relación a este aspecto, que la problemática objeto de investigación presentada desde esta investigación no se orienta a indagar y/o analizar en el campo de las didácticas específicas en vinculación con los espacios curriculares seleccionados, sino a considerar las tareas de aprendizaje puestas en práctica, desde la perspectiva disciplinar de la didáctica general, como uno de los factores que inciden, entre otros, en las posibilidades de adquisición de estrategias de aprendizaje.

Considerando los aspectos explicitados para el abordaje de la problemática presentada, es necesario indagar también en la especificidad del “aprender a aprender” como capacidad cognitiva, que implica procesos de toma de decisiones, de carácter consciente e intencional, incluso de acciones de elección y organización lógica de conocimientos

conceptuales y procedimentales, condicionados por los objetivos de determinadas tareas de aprendizaje (Monereo, 1998).

Desde los planteos precedentes, es posible plantear el problema vinculado al tema objeto de investigación señalado, a través de la formulación de los siguientes interrogantes:

Los alumnos de los grupos-clase correspondientes a 1° y 2° año de Polimodal, pertenecientes a escuelas públicas de gestión estatal, ¿implementan estrategias de aprendizaje para la adquisición de los contenidos objeto de estudio en los espacios curriculares de Historia, Geografía y Formación Ética?

¿Qué características poseen las estrategias de aprendizaje implementadas por los alumnos de 1° y 2° de Polimodal, pertenecientes a escuelas públicas de gestión estatal, para el abordaje de los contenidos objeto de estudio en los espacios curriculares de Historia, Geografía y Formación Ética?

Las estrategias didácticas puestas en práctica en los espacios curriculares de Historia, Geografía y Formación Ética en 1° y 2° año de Polimodal, pertenecientes a escuelas públicas de gestión estatal, ¿facilitan el desarrollo de estrategias de aprendizaje?

La construcción de conocimientos relativos a la problemática del uso de las estrategias de aprendizaje, en su condición de capacidades cognitivas fundamentales para la adquisición de conocimientos, tanto como la visualización de las estrategias didácticas que se implementan desde las prácticas áulicas, concebidas como uno de los factores que influyen en sus posibilidades de logro, constituye uno de los instrumentos teórico-prácticos fundamentales para el asesoramiento pedagógico como práctica profesional orientada a promover procesos de formación docente. En este sentido, contribuye a la elaboración de criterios orientadores para las intervenciones pedagógicas en el aula, a fines de facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje que promuevan la adquisición de las habilidades cognitivas necesarias inherentes al pensamiento estratégico, exigido por los cambios socio-culturales actuales.

## **2. Estado actual del conocimiento**

Desde la indagación, en relación a los antecedentes de la problemática presentada, se consideran los aportes de algunas prácticas de investigación y/o producciones de carácter teórico-práctico, que se enuncian a continuación:

***Massone, Alicia y González, Gloria (2003): Evaluación Diagnóstica de Lectura Comprensiva y Retención de Información en Egresados de Polimodal. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata.***

La tesis central de este trabajo de investigación alude a la existencia de dificultades entre los estudiantes, en una proporción significativa, para leer y escribir, entre cuyas causas no se establecen déficits inherente al reconocimiento de palabras, sino a dificultades relativas al tipo de procesamiento implicado y a la activación de los conocimientos previos.

En relación a la problemática presentada, se explicita que desde la educación formal no se promueve el desarrollo de habilidades cognitivas adecuadas o que favorezcan el proceso de “comprensión de texto”, sino que se exige al alumno su mera adquisición.

A partir de estas cuestiones, dentro de este contexto, se enuncia como interés el abordaje de algunos interrogantes relativos al proceso de “alfabetización universitaria” (comprensión y producción de textos en el nivel superior universitario), vinculados al cuándo de la implementación de estrategias de enseñanza que lo faciliten (antes, durante o después del ingreso a la universidad), a los fines de favorecer la interacción del alumno con textos científicos determinados.

Entre los objetivos se identifica como propósito indagar en el tipo de procesamiento utilizado por los egresados de nivel medio, su familiaridad con escritos propios del quehacer científico y la formación alcanzada en relación con habilidades y/o estrategias de lectura y escritura.

Con respecto a los rasgos teóricos-metodológicos, es posible hacer referencia a la administración de una prueba de evaluación de comprensión lectora (elaborada por el equipo pedagógico del Colexio Miralba) a una muestra de 178 egresados de Polimodal, pertenecientes a escuelas de gestión pública y privada, de ambos sexos y provenientes de diversas orientaciones.

Entre los postulados teóricos en los que se fundamenta la tarea de investigación, se desarrolla el concepto de “leer” y/o “saber leer”, como un proceso que no se limita a la decodificación de grafías y su pronunciación correcta, sino que involucra la capacidad de comprensión, significada como “reconstrucción del significado global del texto”. En este sentido, se considera a la lectura como una “acción intelectual de alto grado de complejidad”, que se caracteriza por:

- Identificación de letras
- Transformación de letras en sonidos

- Construcción de representaciones fonológicas de las palabras
- Acceso a los múltiples significados de las palabras
- Selección de significados apropiados al contexto
- Asignación de un valor sintáctico a cada palabra
- Construcción del significado de la frase para la elaboración del sentido global del texto
- Realización de inferencias basadas en los conocimientos del mundo

Entre los resultados obtenidos, se observa la existencia de mayores dificultades en la población a la que se administró la prueba de evaluación seleccionada, en habilidades de comprensión lectora, en comparación a habilidades de retención de información.

Se advierten también otras dificultades vinculadas a la expresión escrita (semántica y gramaticalmente) y problemas ortográficos, como indicadores de la existencia de desigualdades en la apropiación de la lengua como arbitrario cultural colectivo.

***Gómez Salazar, Luz del Carmen; Moncayo Sahagún, José de Jesús y Fuentes Suárez, Guadalupe (2003): La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes.***

La tesis central de los autores enuncia que las posibilidades de lograr mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes se hallan condicionadas por algunos factores significativos como la adquisición y uso de estrategias de aprendizaje promovidos a través de determinadas prácticas de enseñanza sostenidas desde programas educativos institucionales.

En el planteo problemático desarrollado con respecto a la tesis sostenida, se explicitan algunos factores determinantes como: la falta de empleo de estrategias de aprendizaje adecuadas para el desarrollo de procesos de aprendizaje significativo; y las dificultades de aprendizaje, como uno de los determinantes de altos índices de reprobación y/o de un nivel académico bajo en los alumnos tanto como en la institución.

Con respecto a las causas incidentes en la problemática señalada se postulan algunas como:

- concepciones del aprendizaje, sostenidas por el alumno, como proceso de reproducción mecánica de conocimientos transmitidos por el profesor;
- dificultades de aprendizaje provocadas por deficientes hábitos de estudios;

- carencia de programas educativos institucionales orientados a promover la adquisición de estrategias de aprendizaje;
- predominio de procesos de aprendizaje memorístico como consecuencia de la falta de uso de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos;
- predominio de estrategias didácticas orientadas a promover procesos de aprendizaje memorístico.

En relación a la relevancia de la problemática postulada, se advierte el reconocimiento de la necesidad de desarrollo de estrategias de aprendizaje en los alumnos, ya que constituyen uno de los factores determinantes para el logro de un rendimiento intelectual adecuado. Esta postura se sostiene en la perspectiva constructivista del aprendizaje, señalándose entre sus postulados fundamentales que la actividad física y mental constituyen el instrumento mediador del desarrollo progresivo del sujeto, que implica un conocimiento de sí mismo y de la realidad externa; así como, la existencia de diferencias individuales, provocadas por la interacción entre las condiciones intrínsecas y las condiciones del medio socio-cultural como contexto mediador del desarrollo. Entre otros de los principios pedagógicos básicos, se hace referencia a: la relevancia del conocimiento previo para el logro de aprendizajes significativos; el desarrollo de una “ayuda contingente”; el grado de desarrollo cognitivo o capacidad intelectual del alumno y procesos motivacionales como una de las condiciones necesarias para el aprendizaje significativo.

Se identifican como conceptos centrales:

- ✓ estrategias de aprendizaje
- ✓ aprendizaje significativo
- ✓ nivel académico
- ✓ estrategias didácticas

Con respecto al concepto de “estrategias de aprendizaje” se las concibe como procesos ejecutivos de selección, coordinación y aplicación de habilidades cognitivas.

Se advierte con respecto a las interrelaciones estrategias de aprendizaje-estrategias didácticas, la necesidad fundamental de conocimiento por parte del profesor, del cómo de los procesos cognitivos vinculados al uso de estrategias de aprendizaje y su incidencia en el rendimiento intelectual, para la construcción de estrategias didácticas adecuadas orientadas a promover la adquisición en el alumno de tales estrategias, desde sus intervenciones pedagógicas

como guía, orientador y/o mediador, facilitando y/o favoreciendo mejoras progresivas en el estilo de aprendizaje y en el desarrollo intelectual respectivamente.

Se postulan como soluciones posibles para la adquisición de estrategias de aprendizaje como instrumento mediador para un nivel superior de rendimiento académico:

- el conocimiento y la promoción en el aula, en relación al profesor, de estrategias de aprendizaje como habilidades cognitivas que facilitan el desarrollo de los procesos de aprendizaje significativo, desde la especificidad de los contenidos correspondientes a las diferentes áreas disciplinares y/o dominios conceptuales;
- el desarrollo de prácticas de enseñanza mediatizadas por procesos crítico-reflexivos con respecto a las intervenciones pedagógicas, como uno de los núcleos vertebrales de la formación profesional en los planos conceptual, reflexivo y práctico;
- el desarrollo de una “cultura institucional” orientada a favorecer la adquisición de habilidades cognitivas vinculadas al uso de “estrategias de aprendizaje”, a través de la participación de los diferentes actores.

***Merino, Graciela; Roncoroni, Matilde; Homar, Amalia; Ramírez, Stella Maris; Wrotniak, Elisa y González, Sara (1999): Desarrollo y Evaluación de Estrategias Conceptuales y Procedimentales. Un estudio sobre alumnos ingresantes a la universidad. Universidad Nacional de La Plata.***

Se identifica como tesis central el reconocimiento de la evolución de las competencias cognitivas inherentes a la resolución de situaciones problemáticas pertenecientes al área de ciencias, desarrolladas por alumnos ingresantes a las Facultades de Veterinaria, Ciencias Naturales y Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata durante el nivel medio, a través del proyecto universitario inicial. Es decir, que se postula la incidencia de algunos factores institucionales-contextuales como los estilos de intervención pedagógica, en las posibilidades de desarrollo de determinados procesos cognitivos y/o de adquisición de ciertas competencias conceptuales y procedimentales, concebidas como un conjunto de interacciones entre conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que operan articuladamente en la resolución de situaciones problemáticas.

Con respecto a los objetivos, es posible inferir, como intencionalidad fundamental, la exploración de las competencias cognitivas implicadas en la resolución de situaciones problemáticas correspondientes al área disciplinar científica, adquiridas por los alumnos

ingresantes durante el nivel medio; y la observación de su evolución durante el trayecto académico inicial en el nivel superior universitario.

Entre las hipótesis planteadas se identifican:

- ❖ ...se observa una significativa diferencia en la actuación de los alumnos que han construido sus conocimientos a través de procesos educativos que se organizan a través de la resolución de problemas y en un clima de creatividad y autorreflexión, que aquellos donde los procesos se han centrado en la transmisión de contenidos o en la ejecución de técnicas y procedimientos experimentales.

En relación a los rasgos teórico-metodológicos fundamentales se diseñaron situaciones experimentales considerando algunos aspectos como:

- situaciones problemáticas que requieren para su resolución, la reorganización de conocimientos y/o concepciones previas;
- metodología de los docentes y modelos didácticos subyacentes a través de lo que dicen que creen y hacen en sus clases;
- diferencias entre la cultura del nivel medio y la cultura de la universidad, atendiendo a algunos indicadores como relaciones de poder, heterogeneidad y diversidad de opiniones; mayor nivel de participación de los alumnos en todas las instancias institucionales; actitud reflexiva del docente hacia sus conocimientos.

Las situaciones experimentales se aplicaron a una muestra del 20% de los alumnos ingresantes a las Facultades de Veterinaria, Ciencias Naturales y Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata y a una segunda muestra con las mismas características en una etapa posterior (seis meses después).

Se analizaron tendencias mediante la confrontación de los resultados logrados con la sistematización y análisis de datos correspondientes a la primera y segunda muestra respectivamente.

Entre los postulados conceptuales de mayor relevancia, se establece que las posibilidades de adquisición en el alumno de determinadas capacidades intelectuales, definidas en términos de competencias conceptuales y procedimentales específicas, se hallan condicionadas por factores institucionales de carácter pedagógico y/o didáctico como las concepciones de enseñanza-aprendizaje y los estilos de intervención pedagógica.

*Callieri, Ivanna; Camacho, Rudix; Martos Mula, Ana y Lizárraga, Elina (2004): Estrategias y Competencias Cognitivas implementadas para el abordaje de estudios superiores en los jóvenes ingresantes a las carreras de grado de la UCSE – DASS. Universidad Católica Santiago del Estero. Departamento académico San Salvador.*

Se identifica como tesis central el reconocimiento de la necesidad institucional en el nivel superior universitario de construcción de modelos de intervención pedagógica, orientados a facilitar procesos de adquisición de estrategias de aprendizaje y/o habilidades cognitivas requeridas para el logro de un rendimiento académico adecuado, según sus niveles de exigencia intelectual, a partir de la detección de dificultades en los alumnos con respecto al empleo de las estrategias cognitivas necesarias en relación a sus demandas.

Se advierte, en relación a esto, que las prácticas docentes de este nivel se caracterizan por el predominio de enfoques de enseñanza tradicionales, y son atravesadas por creencias relativas a la disposición de tales competencias en los alumnos ingresantes, adquiridas en el nivel educativo precedente, lo que obstaculiza las posibilidades de desarrollo de dichas competencias cognitivas, mediante la puesta en práctica de estrategias didácticas orientadas a promover su logro.

Entre sus objetivos se explicitan intencionalidades de análisis, desde un enfoque interdisciplinario, de las variables intervinientes en el desarrollo de competencias cognitivas durante el trayecto inicial correspondiente a las carreras de grado de la UCSR-DASS; de investigación de las aptitudes cognitivas de los alumnos, empleadas para la resolución de situaciones problemáticas durante el trayecto inicial; y de indagación de las estrategias de aprendizaje y habilidades cognitivas demandados por el nivel superior universitario.

Con respecto a los rasgos teórico- metodológicos fundamentales de este trabajo de investigación, se advierte que el mismo se desarrolla desde un enfoque cuali-cuantitativo, que incluye la aplicación de diferentes técnicas de recolección de datos como la escala de Wais; un cuestionario sobre estrategias de estudio frecuentes para el grupo poblacional de los alumnos; y cuestionarios, entrevistas focalizadas y análisis de documentación de cátedra, para el grupo poblacional de los profesores.

En relación a los aspectos observados parcialmente, se advierten dificultades relativas a las capacidades cognitivas vinculadas con competencias verbales y lógico-formales.

En lo referente a los profesores, se observa la existencia de contradicciones, particularmente en lo referente al predominio en las prácticas docentes de un estilo didáctico de orientación tradicional, en coexistencia con expectativas de una disposición activa y/o

participativa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como en otros aspectos relacionados con la implementación de cambios inherentes a factores didácticos y/o pedagógicos, sin el logro de mejoras significativas en el rendimiento académico de los alumnos.

Asimismo se registra cierto grado de dificultades en el desarrollo de prácticas de autoevaluación profesional, lo que constituye uno de los factores fundamentales para la concreción de cambios relevantes en las intervenciones pedagógicas que éstas involucran.

En este sentido, se postula la elaboración de un modelo de intervención institucional orientado a promover la adquisición de estrategias de aprendizaje necesarias y/o adecuadas en relación a las exigencias académicas del nivel superior universitario, a través de la consideración de algunos aspectos fundamentales incidentes en la misma, como concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; elementos facilitadores de procesos de construcción de conocimientos; y elementos obstaculizadores para la concreción de cambios en las concepciones y en los estilos de intervención pedagógica.

***Saleme, Hilda y Ventura, Mariela (2003): Estudio Comparativo entre Estrategias de Aprendizaje utilizadas por alumnos universitarios y del Ciclo Polimodal. Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán.***

La tesis central de las autoras alude al bajo rendimiento académico de los alumnos en los niveles medio y superior y al elevado índice de deserción en los primeros cursos universitarios, provocados, entre otras causas, por medios reproductivos de aprendizaje, que pueden ser superados por medios de aprendizaje estratégicos, según las exigencias impuestas por los continuos cambios científicos actuales.

Los conceptos centrales que se emplean son:

- ✓ Aprendizaje
- ✓ Estrategias de Aprendizaje
- ✓ Rendimiento académico

Se advierten como rasgos teóricos fundamentales, el postulado que alude a la necesidad de reemplazar estilos de aprendizaje reproductivos, por estilos de aprendizaje estratégicos, a partir de las exigencias determinadas por los continuos cambios científicos actuales; y el reconocimiento del uso de modos de aprendizaje reproductivos, como una de las

causas que determina el bajo rendimiento académico en los niveles medios y superior y los altos índices de deserción en los primeros cursos del nivel superior universitario.

En relación al concepto de “estrategias cognitivas”, se las concibe básicamente como procedimientos mentales desarrollados a través de secuencias cognitivas, que implican el empleo de procedimientos, y que facilitan el desarrollo de procesos de aprendizaje significativo.

Se indaga en las estrategias de aprendizaje empleadas por alumnos de nivel superior universitario y de nivel medio, a partir de variables como:

- organización del tiempo;
- planificación
- búsqueda de información
- uso de información
- modalidad de estudio
- organización, interpretación y fijación de la información;
- exposición de la información

Se identifican como objetivos: diagnosticar la situación actual de las estrategias de aprendizaje más empleadas por alumnos de segundo año de las carreras de Psicología y Ciencias de la Educación, y de tercer año de Polimodal de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Juan Bautista Alberdi.

Este estudio se fundamenta a partir de la visualización de dificultades actuales como el bajo rendimiento en los niveles superior y universitario, y los altos índices de deserción en los primeros cursos universitarios, identificándose como una de las causas incidentes en las mismas, el predominio de modos de aprendizaje reproductivo frente a modos de aprendizaje estratégico.

A fines de recoger información inherente al objetivo planteado, se aplicó un cuestionario elaborado ad hoc sobre estrategias de aprendizaje, que incluye categorías informativas definidas según las variables explicitadas; los datos obtenidos se procesaron a través de metodología estadística descriptiva.

***Mg. Lic. Nora Irene Abate de Tadeo (2005): Estrategias de Aprendizaje utilizadas por los alumnos de Quinto año de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional, U.N.T***

Esta tesis se orientó a indagar en las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos de 5° año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, desde el enfoque cognitivo como modelo teórico adoptado para analizar y comprender las mismas.

Desde esta perspectiva teórica se conceptualiza a las estrategias de aprendizaje, en términos generales, como secuencias de procesos integrados para la adquisición, codificación, almacenamiento y recuperación de información que se emplean de modo consciente, deliberado e intencional con respecto al logro de objetivos de aprendizaje determinados.

En relación a la adopción de una perspectiva teórica como marco de análisis de la problemática se aclara que el enfoque cognitivo constituye un modelo teórico que permite un abordaje adecuado para el análisis y comprensión de las estrategias de aprendizaje como objeto-problema.

Con el fin de abordar como objeto-problema las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos de 5° año de la carrera señalada, se plantearon los siguientes objetivos generales:

- ❑ Generar conocimientos acerca de las estrategias que utilizan los alumnos de quinto año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.
- ❑ Probar la Escala de Estrategias de Aprendizaje, Adquisición, Codificación, Recuperación, Apoyo (ACRA) de Román y Gallego (1994), como recurso metodológico en los alumnos de quinto año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.

Se identifican como objetivos específicos:

- ❖ Identificar cuáles son las estrategias de adquisición, codificación, recuperación y apoyo, que utilizan los alumnos de quinto año de la carrera de Psicología de la U.N.T.
- ❖ Evaluar el enfoque con el que un estudiante de quinto año de la carrera de Psicología, lleva a cabo, sus tareas de aprendizaje, según la Escala de Estrategias de Aprendizaje, Adquisición, Codificación, Recuperación, Apoyo (ACRA). (Román y Gallego, 1994).

Se fundamenta la elección del objeto-problema explicitado, en la visualización de dificultades observadas en alumnos de distintas carreras del nivel superior universitario, tanto en el ámbito provincial como nacional, con respecto a las posibilidades de desarrollar procesos de aprendizaje orientados a la construcción de conocimientos.

Entre esas dificultades, observadas a partir de la experiencia docente de la autora de esta tesis en las cátedras de Psicología Educacional y Problemas de Aprendizaje de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, se especifican algunas como:

- comprensión de consignas;
- establecimiento de relaciones entre los saberes previos y los nuevos conocimientos objeto de aprendizaje;
- identificación del tema central de textos;
- exposición clara y precisa de conceptos en forma oral y escrita;
- reflexión sobre los aprendizajes previos.

El proceso de recolección y análisis de datos se desarrolló desde una perspectiva cuantitativa, como investigación no experimental con un diseño transeccional correlacional, a partir de la hipótesis que sostiene que el promedio general de calificaciones obtenidas por los alumnos de 5° año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, se relaciona con el uso de estrategias de aprendizaje.

A partir de la hipótesis establecida, se determinaron como variables dependientes, a los promedios generales de los alumnos de 5° año, que constituyeron las muestras aleatorias, y como variables independientes, a los puntajes obtenidos durante la aplicación de la prueba (Escala de Aprendizaje, de Román y Gallego).

La muestra resultante se dividió en dos grupos con el objetivo de caracterizar y comparar las estrategias de aprendizaje empleadas, tomando como criterio el promedio general de las notas obtenidas, identificándose al mismo, con un valor de 6,63.

Se constituyeron un grupo “A” con un promedio inferior a 6,63 y un grupo “B” con un promedio igual o superior.

Los resultados obtenidos permitieron comprobar la hipótesis planteada y establecer una correlación positiva y significativa entre los promedios de calificaciones obtenidas y el uso de estrategias de aprendizaje.

***Pozo, Juan Ignacio y Monereo, Carles (Coordinadores), (2000): El Aprendizaje Estratégico. Aula XXI. Santillana. Madrid.***

Desde esta compilación coordinada por Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo, a partir de los aportes de distintos trabajos de investigación que fueron discutidos en un Seminario celebrado en Junio de 1997 en la Universidad Autónoma de Madrid, se visualizan una serie de postulados significativos referentes a la problemática de las estrategias de aprendizaje y las posibilidades de promover su desarrollo desde el sistema educativo formal.

En este sentido, se plantea fundamentalmente al “aprender a aprender” como la meta prioritaria que debieran plantearse la escuela del siglo XXI, afirmándose que la educación futura debe promover en los alumnos la capacidad de gestionar sus propios procesos de aprendizaje en las distintas etapas de su vida.

Se sostiene este postulado a partir de la visualización de distintos aportes (Bruner, 1997; Savater, 1997; UNESCO, 1996,), entre otros, que coinciden en la necesidad de propiciar en los alumnos, desde el proyecto educativo institucional, el desarrollo de competencias vinculadas al “aprender a aprender”.

Esta postura se sostiene, en términos generales, en el reconocimiento de la sociedad actual como una “civilización cognitiva”, devenida como consecuencia de los procesos de producción, organización y circulación del conocimiento, que exigen la puesta en práctica de habilidades cognitivas que permitan su abordaje desde una postura autónoma, crítica y reflexiva. Es decir, que faciliten posibilidades de acceso al conocimiento, tanto como procesos cognitivos constructivos, desde una postura autónoma, en vinculación con las propias necesidades de aprendizaje y/o formación.

Cabe señalar que se advierte igualmente, que en la actualidad la escuela no es la única ni la principal fuente de información, así como el carácter múltiple y relativo del conocimiento, lo que impone necesidades de aprendizaje permanente, cuyas posibilidades se hallan condicionadas por la puesta en práctica de competencias cognitivas orientadas a la adquisición autónoma de conocimientos.

En relación a los procesos actuales de producción, organización y circulación del conocimiento, cabe destacar que desde el posicionamiento teórico asumido por Pozo y Monereo (2000) se advierte que tales transformaciones socio-culturales exigen asimismo cambios profundos en la “cultura del aprendizaje”, de modo que mediaten procesos formativos adecuados en relación a las posibilidades de inserción en dicha “civilización cognitiva”. De este modo, se considera que la escuela como institución educativa/formativa necesita orientarse a promover procesos cognitivos que permitan no tanto el acceso a información válida, como el desarrollo de habilidades relativas a la búsqueda, organización e interpretación de conocimientos.

Los autores mencionados hacen referencia a que las posibilidades de logro del “aprender a aprender” como meta prioritaria desde la escuela, exige el planteo de cambios curriculares profundos que posibiliten el desarrollo de prácticas de enseñanza y aprendizaje áulicas orientadas a su logro.

Igualmente afirman que tales cambios involucran transformaciones significativas en las concepciones, actitudes y estrategias de los principales agentes educativos entendidos como los profesores y alumnos.

En relación a tales transformaciones, Pozo y Monereo (2000) visualizan una serie de dificultades vinculadas al cómo de los procesos de adquisición de estrategias de aprendizaje desde el contexto educativo institucional / áulico, entre las que se identifican algunas como:

- las estrategias de aprendizaje pueden concebirse desde una postura que considera como meros saberes procedimentales o es necesario plantearse la incidencia de otros componentes que condicionan su adquisición;
- el abordaje de las estrategias de aprendizaje desde la especificidad de los dominios de conocimiento podría dificultar los procesos de transferencia;
- las estrategias de aprendizaje deben promoverse desde las diferentes áreas curriculares o sería necesario definir ejes procedimentales transversales a las distintas áreas curriculares;
- la inclusión de las estrategias de aprendizaje como una competencia cognitiva a desarrollar desde el proyecto educativo/curricular, supondría nuevos roles y/o tareas a asumir por profesores y otros profesionales orientadores, implicando cambios significativos a nivel organizacional en las instituciones educativas;
- las nuevas exigencias a profesores y profesionales orientadores podrían resultar incompatibles con la lógica actual de la “cultura escolar”, lo que determinaría el poder plantearse cambios significativos atendiendo a la singularidad de las instituciones educativas en sus funciones específicas.

A partir del planteo de las dificultades explicitadas, desde lo aportado por los distintos autores que participaron en el seminario aludido, a través de sus experiencias de investigación, se trabajan algunas cuestiones a las que es posible referirse, en términos generales, como:

- la adquisición de estrategias de aprendizaje es mediatizada por el conocimiento de técnicas y/o procedimientos cognitivos, tanto como por procesos motivacionales que intervienen facilitando u obstaculizándola;
- las concepciones y creencias de los profesores relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje inciden y/o condicionan las posibilidades de favorecer procesos motivacionales y

cognitivos adecuados, en relación a la adquisición de estrategias de aprendizaje como habilidades cognitivas complejas;

- los procesos metacognitivos favorecen los procesos cognitivos necesarios para el desarrollo de habilidades cognitivas complejas como el uso de estrategias de aprendizaje, aunque su desarrollo en el alumno no es condicionado sólo por las intervenciones del profesor, sino que involucra particulares procesos individuales de carácter constructivo, mediatizados por sus concepciones y/o representaciones sobre el aprendizaje, en vinculación con las posibilidades evolutivas intelectuales;
- la enseñanza de las estrategias de aprendizaje como un contenido curricular, requiere acciones de articulación entre las diferentes áreas disciplinares para la definición de ejes transversales, que permitan la adquisición de habilidades cognitivas específicas y generales en relación a los distintos dominios del conocimiento;
- estrategias de lectura más eficaces inciden favorablemente en los procesos de lectura y comprensión de textos;
- las posibilidades de mejora de las estrategias de escritura se hallarían condicionadas por procesos reflexivos sobre los distintos conocimientos que inciden en la producción de textos, como conocimientos sobre el proceso (actividad cognitiva), los objetivos de la tarea, las diferentes situaciones comunicativas y características lingüísticas y el conocimiento específico sobre el tema que se va a escribir;
- las prácticas de evaluación desde una concepción orientada a promover procesos reflexivos-formativos en el alumno sobre el cómo de los propios procesos cognitivos, incide favorablemente en las posibilidades de adquisición de habilidades cognitivas complejas como las estrategias de aprendizaje;
- las posibilidades de logro de cambios curriculares relacionados con la inclusión de las estrategias de aprendizaje como competencias cognitivas fundamentales a desarrollar en el alumno, exige cambios profundos a nivel institucional, vinculados fundamentalmente a sus estructuras organizativas y definición de roles, entre otros, definidos como cambios en la “cultura escolar”;
- los cambios aludidos en la “cultura escolar” permitirían la superación de las contradicciones actuales entre las demandas de la sociedad actual en su condición de “civilización cognitiva” y la oferta educativa vigente, caracterizada por el predominio de concepciones del aprendizaje como meros procesos reproductivos en oposición al carácter constructivo de los

procesos cognitivos supuestos por el empleo de estrategias de aprendizaje en su condición de habilidades cognitivas complejas.

***Monereo, Carles (Coordinador), M. Castelló, M. Clariana, M. Palma y M.L. Pérez (1998): Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Grao. Barcelona***

Desde la coordinación de los aportes logrados por los diferentes autores que participan en la producción del libro mencionado, Monereo señala como su eje vertebrador al concepto de “estrategias de enseñanza y aprendizaje”.

A partir de este eje vertebrador explicita que la enseñanza de estrategias de aprendizaje implica enseñar a tomar decisiones conscientemente, con respecto a la planificación de secuencias determinadas de acciones; a modificar conscientemente las decisiones tomadas en relación a los objetivos que orientan la acción; y a evaluar conscientemente el proceso de resolución desarrollado para el logro de los objetivos planteados.

Como postulado fundamental el autor mencionado hace referencia a que las posibilidades de enseñanza de estrategias de aprendizaje se hallan condicionadas por el logro de actuaciones estratégicas por parte del profesor tanto en sus procesos de aprendizaje como de enseñanza.

En relación a esto, afirma que el profesor que se disponga a promover procesos de enseñanza y aprendizaje de estrategias, necesita atender a algunos criterios orientadores como:

- enseñar a reflexionar sobre los propios modos de aprendizaje, analizando las decisiones y operaciones mentales que involucran;
- enseñar a conocer los propios estilos de aprendizaje, identificando dificultades y necesidades tanto como habilidades y preferencias, con el objeto de favorecer instancias de resolución de dificultades; lograr ajustes entre expectativas personales de éxito y rendimiento logrado; y favorecer la adaptación de las actividades de aprendizaje a desarrollar a las propias características personales;
- enseñar a activar los conocimientos previos para el establecimiento de relaciones con el nuevo conocimiento objeto de aprendizaje;
- enseñar a desarrollar actitudes vinculadas al “ser propositivo e intencional” en el proceso de aprendizaje; y a visualizar las intenciones de otros agentes educativos, de modo que sea posible ajustarse mejor a sus demandas y/o intenciones;
- enseñar que la meta fundamental del estudio, no es aprobar tanto como “aprender”, lo que implica el desarrollo de procesos cognitivos orientados a la comprensión.

Resulta significativo señalar que Monereo (1998), desde una postura teórica que sostiene la necesidad de que el profesor actúe estratégicamente, desde sus intervenciones pedagógicas como guía y mediador, para el desarrollo favorable de secuencias didácticas orientadas a facilitar en el alumno la adquisición de estrategias de aprendizaje, propone algunas condiciones necesarias para su logro como:

- procesos reflexivos sobre los propios estilos de planificación, presentación y evaluación de los contenidos correspondientes al espacio curricular objeto de enseñanza;
- procesos reflexivos que posibiliten el reconocimiento de las propias debilidades y fortalezas en el rol de enseñantes, con el objeto de lograr cambios que favorezcan mejores condiciones de intervención profesional;
- explicitar el cómo de los propios procesos cognitivos inherentes a los contenidos objeto de aprendizaje del propio espacio curricular, con el objeto de facilitar en el alumno sus procesos mentales mediante pautas y/o criterios orientadores;
- explicitar y clarificar las intencionalidades que mediatizan las intervenciones didáctico-pedagógicas desde el correspondiente espacio curricular;
- esforzarse por lograr mejores intervenciones profesionales desde una postura crítico-reflexiva, en relación a los objetivos que sostienen la puesta en práctica de determinados esquemas de acción.
- evaluar críticamente las propias prácticas docentes, a través del abordaje de conocimientos científicos vinculados al campo de intervención profesional, con el objeto de construir bagajes de significados que puedan favorecer la enseñanza de habilidades cognitivas vinculadas al “aprender a aprender”.

A modo de síntesis, es posible observar, que desde los postulados precedentes se atribuye al profesor, un rol fundamental para la adquisición de estrategias de aprendizaje por parte del alumno. Es decir, que las posibilidades de desarrollo de estas habilidades cognitivas, implican procesos de enseñanza y aprendizaje mediatizados por intervenciones docentes sostenidas en una postura de intervención profesional autónoma, estratégica y crítico – reflexiva.

El profesor constituye entonces, desde esta perspectiva teórica, un agente indispensable como orientador, mediador o guía para el logro de procesos cognitivos orientados a promover en el alumno una actividad mental estratégica.

***Naigeboren de Guzmán, Marta y Caram de Nacusse, Gladys (2003): Estrategias de Aprendizaje y Procesos Metacognitivos en alumnos universitarios. Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán.***

La tesis central de las autoras alude a la necesidad actual de adquisición de capacidades de “aprendizaje autónomo”, según las exigencias sociales contemporáneas, con el fin de lograr una mejor adaptación a las exigencias de la formación universitaria y las nuevas demandas laborales y tecnológicas, en cuanto permiten procesos cognitivos auto regulados, a través de la puesta en práctica de estrategias de metacognición.

Se identifican como conceptos centrales:

- ✓ Aprendizaje
- ✓ Estrategias Cognitivas
- ✓ Metacognición

Se advierten como rasgos fundamentales, el postulado teórico de la necesidad de formación de sujetos autónomos, a partir de las exigencias sociales actuales, a través de la adquisición de capacidades cognitivas como el “aprendizaje estratégico”, para favorecer una adaptación adecuada a las exigencias de la formación universitaria y/o a las demandas tecnológicas y laborales.

El “aprendizaje estratégico” implica el desarrollo de procesos metacognitivos orientados a favorecer aprendizajes regulados y/o auto regulados, según logros y dificultades procesuales, en relación a las metas establecidas.

Se explicita que los procesos metacognitivos facilitan procesos de toma de conciencia con respecto a los propios estilos de aprendizaje, habilidades y/o dificultades cognitivas, lo que favorece el logro de aprendizajes significativos, de una memorización comprensiva, del juicio crítico y del aprendizaje estratégico.

Se identifican como objetivos: desarrollar experiencias innovadoras de aprendizaje en alumnos universitarios con el fin de favorecer procesos metacognitivos, a través de la reflexión sobre sus procesos de aprendizaje, para la adquisición de niveles de mayor autonomía y creatividad.

A partir del diagnóstico de la situación actual en base a una muestra de 170 alumnos de los cursos iniciales de las carreras de Psicología y Ciencias de la Educación, en relación a la temática objeto de investigación, y la comparación de resultados, se aplicaron como

instrumentos de recolección de información: un cuestionario semi estructurado inclusor de categorías conceptuales relacionadas con la disposición o uso de estrategias de aprendizaje, y una prueba de razonamiento.

Se indaga en las estrategias de aprendizaje empleadas por alumnos del nivel superior universitario de los cursos iniciales de las carreras de Psicología y Ciencias de la Educación, a partir de variables como:

- ✓ organización del tiempo;
- ✓ planificación;
- ✓ organización, interpretación y memorización de la información.

Se desarrolló también un curso-taller sobre “Estrategias de Aprendizaje y Metacognición”, dirigido a alumnos universitarios de las carreras de Medicina, Enfermería, Kinesiología y Bioquímica de la U.N.T, orientado a promover procesos metacognitivos en relación a sus estilos de aprendizaje, logros y dificultades.

Entre los resultados se advierte que tanto en las carreras de Psicología como de Ciencias de la Educación, los alumnos utilizan estrategias de aprendizaje similares empleando predominantemente estrategias simples, ya que el uso de procedimientos más complejos no se evidencia con intensidad, lo cual es compatible con las dificultades evidenciadas en el uso y explicitación de estrategias de razonamiento.

En relación a la experiencia innovadora señalada se advierte que alumnos de diferentes cursos de Medicina, Enfermería, Kinesiología y Bioquímica, reconocieron sus habilidades y dificultades de aprendizaje en algunas materias, desarrollaron procesos metacognitivos y analizaron las condiciones para aprender de modo significativo, lograron memorizar comprensivamente, ejercieron el juicio crítico y establecieron relaciones múltiples.

Se concluye considerando la necesidad de abordaje de la problemática objeto de investigación en las carreras universitarias en general, con alumnos de diferentes cursos, con el propósito de propiciar acciones orientadas a facilitar mejoras en su rendimiento académico.

### **3. Objetivos**

#### **3.1. Objetivos generales**

- Analizar si alumnos de 1º y 2º año de Polimodal, pertenecientes a la escuela pública de gestión estatal seleccionada, emplean estrategias de aprendizaje para la resolución de tareas escolares en los espacios curriculares de Historia, Geografía y Formación Ética.

- ❑ Identificar las estrategias didácticas implementadas en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética, de 1° y 2° año de Polimodal, de la escuela pública de gestión estatal seleccionada.
- ❑ Analizar las tareas de aprendizaje puestas en práctica desde las estrategias didácticas implementadas en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética, de 1° y 2° año de Polimodal, de la escuela pública de gestión estatal seleccionada.

### **3.2. Objetivos específicos**

- ❑ Indagar si las estrategias didácticas implementadas en Historia, Geografía y Formación Ética, de 1° y 2° año de Polimodal, de la escuela pública de gestión estatal seleccionada, facilitan la adquisición de estrategias de aprendizaje.
- ❑ Establecer si las tareas de aprendizaje implementadas en los espacios curriculares de Historia, Geografía y Formación Ética, de 1° y 2° año de Polimodal, de la escuela pública de gestión estatal seleccionada, promueven la adquisición de estrategias de aprendizaje.

## CAPITULO II

### MARCO TEÓRICO

#### **4. Estrategias de aprendizaje**

Para la elaboración de un marco teórico, que permita definir al qué y al cómo de las estrategias de aprendizaje, es posible considerar los aportes de diferentes autores:

Nisbet y Shucksmith (1992) caracterizan a las estrategias de aprendizaje como “habilidades de un orden elevado que controlan y regulan las habilidades específicas que intervienen en el desarrollo de las tareas o prácticas relativas a diferentes situaciones problemáticas”.

Desde Gaskins y Elliot (1998) se consideran a las estrategias de aprendizaje como rutinas cognitivas que incluyen secuencias de actividades, como recursos orientados al logro de metas determinadas y que influyen en los procesos de motivación, adquisición, retención y transferencia de conocimiento.

En base a Elosúa y García (1993), es posible concebir a las estrategias de aprendizaje como secuencias de procedimientos mentales para la adquisición, organización, elaboración y uso de la información, que constituyen medios cognitivos facilitadores de los procesos de toma de decisiones inherentes a la resolución de problemas.

Weinstein (1985) conceptualiza a las estrategias de aprendizaje como una serie de competencias “necesarias” y/o “útiles” para la adquisición, retención y uso posterior de la información objeto de aprendizaje. Tales competencias involucran distintas estrategias cognitivas como las de “procesamiento de información” (de organización y elaboración de la información); “activas de estudio” (toma de notas o de preparación del examen), “de apoyo” (de organización del tiempo; superación de la ansiedad de ejecución y control de la atención); y de “metacognición” (control del procesamiento de la información).

Derry y Murphy (1986) definen a las estrategias de aprendizaje como el conjunto de actividades mentales que permiten y/o facilitan la adquisición de conocimientos en una situación particular de aprendizaje.

Snowman (1986) diferencia entre estrategias de aprendizaje y tácticas de aprendizaje, considerando a las estrategias como un plan general elaborado para la resolución de una tarea de aprendizaje, mientras que las tácticas constituyen habilidades específicas, que forman parte del plan general, inherente a las estrategias de aprendizaje.

Danserau (1985) significa a las estrategias de aprendizaje como un conjunto de procesos y/o pasos orientados a facilitar la adquisición, almacenamiento y empleo de la información. Diferencia entre “estrategias primarias” (de comprensión y memoria, que se aplican sobre el material y/o la información a procesar y asimilar) y de apoyo (orientadas a lograr un estado mental adecuado para el aprendizaje).

Schmeck (1988) considera que las estrategias de aprendizaje constituyen un enfoque o plan general de acción para el logro de un resultado de aprendizaje determinado, que incluye el uso de tácticas, como medios o actividades específicas y observables, puestas en práctica por el alumno, según la particularidad de su acción estratégica.

Weinstein y Mayer (1986) conciben a las estrategias de aprendizaje como conocimientos y/o conductas que facilitan el proceso de adquisición y recuperación del nuevo conocimiento, al influir en el proceso de codificación inherente.

Paris y otros (1983) sostienen que las estrategias constituyen habilidades orientadas a la elección intencional y propositiva de una alternativa, entre otras, para alcanzar una meta de aprendizaje determinada.

A partir de los aspectos señalados por los distintos autores indicados, se observa, en común, que tales estrategias constituyen recursos cognitivos que:

- facilitan el desarrollo del aprendizaje en sus aspectos procesuales;
- inciden favorablemente en las posibilidades de logro de objetivos determinados;
- implican secuencias de acción, que involucran el empleo de procedimientos específicos de búsqueda, selección, organización, elaboración, retención y recuperación de la información, entre otros;
- facilitan la resolución de situaciones problemáticas.

En relación a lo explicitado, a modo de integración de los distintos aportes señalados, y con el fin de precisar el concepto de “estrategias de aprendizaje” desde el cual se abordará la problemática objeto de estudio, es posible considerar lo propuesto por Monereo (1998:27), que las concibe en términos de “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”.

Es decir, las estrategias de aprendizaje no se restringen a la mera aplicación mecánica de procedimientos, sino que involucran procesos cognitivos que se desarrollan a partir de la definición de planes y/o secuencias ordenadas de acción. Su desarrollo incluye el uso de distintas técnicas o procedimientos para la resolución adecuada de la tarea, a partir de la que se construyen.

Con respecto a los procedimientos o técnicas, es preciso señalar que, un procedimiento constituye un modo de acción para la consecución de una meta, que involucra ciertas habilidades cognitivas (capacidades que se expresan en conductas) adquiridas previamente. Como modo de acción, la puesta en práctica de un procedimiento implica un conjunto de acciones ordenadas hacia la consecución de una meta (Coll, 1987).

Se advierte entonces que, los procedimientos, al desarrollarse como modos ordenados de acción para la consecución de una meta, constituyen uno de los componentes fundamentales de las estrategias, condicionando sus posibilidades de logro de los objetivos de aprendizaje propuestos y/o determinados.

Para visualizar con mayor claridad el qué y el cómo de los procedimientos, es posible remitirse a la clasificación de Valls (1993), que los diferencia según algunos criterios:

- ❖ número de componentes, según el objetivo propuesto;
- ❖ grado de libertad, para la elección de las operaciones a realizar;
- ❖ características de la regla en la que se sustenta;
- ❖ tipo de meta, al que se dirige su puesta en práctica.

Tomando esta clasificación como punto de partida, Monereo (1998) propone como criterios de clasificación:

- Los objetivos de aprendizaje; los procedimientos y sus posibilidades de uso se diferencian según la contextualización de los objetivos de aprendizaje, en un área curricular determinada o como un procedimiento común a distintas áreas curriculares. Por ejemplo, buscar el

significado preciso de una palabra concreta en un contexto determinado desde el área de Lengua, involucra el uso de un procedimiento diferente a la elaboración de un informe. En el primer caso, el alumno trabajaría con procedimientos propios del área curricular de Lengua (procedimientos disciplinares), a diferencia del segundo caso, en el que se aplicaría un procedimiento común a distintas áreas curriculares (procedimientos interdisciplinares).

- El tipo de regla que determina el cómo del uso de un procedimiento, como un conjunto particular de operaciones; se diferencia entre los “procedimientos algorítmicos”, que se caracterizan por una sucesión ordenada y prefijada de acciones, para la obtención de un resultado determinado; y los “procedimientos heurísticos”, que se caracterizan por una sucesión ordenada y variable de acciones, cuya ejecución puede permitir el logro de un objetivo determinado.

Por otro lado, es posible advertir con respecto a la diferencia entre "estrategia de aprendizaje" y "procedimiento", que el primero supone, tanto en un plano teórico como práctico, un nivel mayor de generalidad e inclusión, al implicar procesos de toma de decisiones relativos a las secuencias de acción a desarrollar, a través del uso de procedimientos para la resolución de una situación problemática. La puesta en práctica de tales procedimientos es condicionada por las secuencias de acción previamente determinadas, según la especificidad de los contenidos supuestos por ciertos objetivos de aprendizaje; vinculado a esto, Monereo (1998) explicita que los procedimientos pueden emplearse de forma más o menos mecánica, a diferencia del carácter consciente e intencional de las estrategias.

Si bien las "estrategias" se diferencian de los “procedimientos” atendiendo a lo expuesto anteriormente, el autor señalado alude a la necesidad de promover aprendizajes procedimentales desde las distintas áreas curriculares, al considerarlos como condiciones "imprescindibles" para la adquisición de habilidades cognitivas como el “aprender a aprender”.

Es decir que, las posibilidades de resolución estratégica de tareas determinadas no sólo involucran procesos conscientes de toma de decisiones, sino que también exigen la aplicación adecuada de unas u otras técnicas, según los conocimientos declarativos (conocimientos que pueden comunicarse a través del lenguaje verbal) y el nivel de exigencias implicados. Atendiendo a una clasificación de procedimientos, con el objeto de visualizarlos como uno de los componentes fundamentales de las estrategias de aprendizaje, Pozo y Postigo (1993) identifican cinco niveles taxonómicos:

- ***procedimientos para la adquisición de información:*** se caracterizan por incluir técnicas para la incorporación de conocimientos, a través de acciones de búsqueda, recogida y selección de datos; se pueden señalar observaciones, uso de diversas fuentes documentales, registro, toma de notas y selección de información a partir de discursos orales, escritos y gráficos.
- ***procedimientos para la interpretación de información:*** incluyen procedimientos para la codificación o traducción de la nueva información a otros códigos o lenguajes que faciliten el establecimiento de relaciones entre la misma y los conocimientos previos. Se puede mencionar la decodificación intercódigo (verbal-gráfico; verbal-numérico; gráfico-verbal), intracódigo (elaboración de notas, resúmenes, esquemas, etc.) y aplicación de modelos para la interpretación de situaciones problemáticas y uso de analogías y metáforas, entre otros;
- ***procedimientos para el análisis de información y elaboración de inferencias:*** involucran procesos de razonamiento orientados al análisis de conocimientos implícitos en los saberes objeto de aprendizaje a través de diferentes acciones, por ejemplo, comparación de información (establecimiento de relaciones entre modelo e información), realización de inferencias (predictivas, deductivas y causales) y actividades de investigación (planificación; diseño; formulación de hipótesis; ejecución de la experiencia; contrastación de hipótesis; evaluación de resultados) etc.
- ***procedimientos para la comprensión y organización conceptual de la información:*** implican procesos de integración conceptual según los niveles de interpretación logrados previamente como comprensión del discurso (diferenciación textual; identificación de ideas principales y secundarias; integración textual), establecimiento de relaciones conceptuales (explicaciones por integración entre diversos factores causales; diferenciación entre niveles de análisis) y organización conceptual (clasificación; establecimiento de relaciones jerárquicas; empleo de mapas y redes conceptuales; esquemas; cuadros sinópticos, etc.);
- ***procedimientos para la comunicación de información:*** se relacionan con la comunicación y/o exposición de información involucrando habilidades de expresión oral (planificación y elaboración de guiones; justificación y argumentación de opiniones; respuestas a preguntas); expresión escrita (planificación y elaboración de guiones; uso de técnicas de expresión; diferenciación textual) y otros tipos de expresión (técnicas gráficas; mapas; tablas y diagramas).

Desde una postura congruente con lo postulado por Monereo (1998), desde los aportes de Beltrán Llera (1998) se conceptualiza a las estrategias de aprendizaje en términos de

“aprender a aprender”, considerando que constituyen un conjunto de operaciones o actividades mentales planificadas intencionalmente, que facilitan el proceso cognitivo y/o de adquisición de conocimientos, al implicar acciones de procesamiento, organización, retención y recuperación de la información objeto de aprendizaje, tanto como, de control y evaluación.

En este sentido, explicita que, al implicar un “carácter propositivo”, las estrategias de aprendizaje involucran no sólo acciones de planificación de las secuencias de acciones a desarrollar para facilitar el logro de un objetivo determinado, sino que también involucran acciones de regulación y evaluación de tales secuencias. Es decir que, el pensamiento estratégico, desde esta postura, involucra competencias para planificar secuencias de acción, a partir de las demandas y/o exigencias de una tarea de aprendizaje determinada, tanto como, competencias de control / regulación, durante la puesta en práctica del plan de acción planificado, y de evaluación de su adecuación, en relación al logro de los objetivos inherentes.

Es posible visualizar entonces cómo Beltrán Llera (1998:50,51) significa a las estrategias de aprendizaje, a través de la siguiente afirmación: “Saber lo que hay que hacer para aprender, saberlo hacer y controlarlo mientras se lo hace, es lo que pretenden las estrategias. Se trata, en definitiva, de un verdadero aprender a aprender”.

El “aprender a aprender” como competencia cognitiva, y desde el posicionamiento de este autor, constituye entonces, el aprendizaje de habilidades desde las que es posible aprender “todos los contenidos actuales y posibles” (Beltrán Llera: 1998,51) tanto como, la adquisición de una serie de pautas o reglas generales que permiten resolver problemas, más allá de su naturaleza o la particularidad del contenido inherente. Asimismo el “aprender a aprender” hace referencia a la capacidad autónoma de acción, en relación, a las posibilidades de “planificación intencional y/o propositiva” de un plan de acción determinado a partir de los objetivos de una tarea de aprendizaje, tanto como, de “autocontrol” durante su puesta en práctica o ejecución, y de “evaluación” de los resultados obtenidos.

Es decir que, el “aprender a aprender” no se limita al aprendizaje de contenidos específicos de una asignatura o materia determinada, ni al aprendizaje de técnicas o procedimientos cognitivos que facilitan la asimilación de tales contenidos, sino que es posible definirse entonces: como la competencia para elaborar planes de acción intencionales y propositivos, que facilitan el logro de objetivos de aprendizaje determinados, para controlar y/o regular su puesta en práctica, condicionada por las demandas/necesidades resultantes, y para evaluar su resultado, según logros y dificultades vinculados a tales metas de aprendizaje.

Es relevante señalar que, desde los aportes de Beltrán Llera (1998) se considera que las estrategias de aprendizaje involucran un posicionamiento autónomo y activo en el alumno, como sujeto cognoscente y responsable último de su aprendizaje, al constituirse en el responsable de la definición y puesta en práctica de un plan de acción intencional y sistemático. De igual modo, su desarrollo permite y/o facilita el logro de aprendizajes significativos, generando asimismo condiciones favorables a una motivación intrínseca.

Las estrategias de aprendizaje entonces, al promover / facilitar la construcción de aprendizajes significativos, inciden favorablemente en el desarrollo de una motivación intrínseca en el alumno, hacia su constitución como sujeto autónomo de aprendizaje, ya que, los aprendizajes constructivos, como el poder atribuir sentido al contenido objeto de aprendizaje, motivan al alumno hacia el logro de nuevos aprendizajes.

Coincidiendo con los aportes de Monereo y Beltrán Llera con respecto a la particularidad de las estrategias de aprendizaje en su condición de instrumentos mediadores de procesos cognitivos complejos, Elosúa y García (1993) postulan tres tipos diferentes como estrategias cognitivas, motivacionales y metacognitivas.

❖ **Estrategias cognitivas:** son concebidas como secuencias de acción desarrolladas por medio del uso de procedimientos o técnicas mentales para la adquisición, elaboración, organización y utilización de información como medios cognitivos que favorecen el aprendizaje como proceso de toma de decisiones, según las exigencias del medio.

Estas estrategias se diferencian entre sí como:

- **Estrategias cognitivas de elaboración:** incluyen procedimientos para el establecimiento de relaciones y/o integración entre los nuevos conocimientos y los saberes previos, que favorecen la asimilación y retención de los primeros. Estos se clasifican como elaboración mediante imágenes (uso de imágenes y/o elaboración de analogías relacionadas con el contenido objeto de aprendizaje) y elaboración verbal (resúmenes, elaboración de inferencias, formulación y respuesta de autopreguntas, establecimiento de relaciones).
- **Estrategias cognitivas de organización:** incluyen procedimientos para la reconstrucción de la información a través de la elaboración de estrategias de agrupamiento (ordenar o clasificar categorías) o esquematización (identificación de ideas principales y secundarias, establecimiento de relaciones conceptuales, elaboración de cuadros sinópticos, esquemas y mapas conceptuales).

- **Estrategias cognitivas de recuperación:** incluyen procedimientos orientados a facilitar el uso y/o transferencia de los conocimientos asimilados, a través de la activación de los mismos, mediante el empleo de las técnicas empleadas para su elaboración y organización.
  
- ❖ **Estrategias motivacionales:** se desarrollan como estados y/o condiciones motivacionales favorables al aprendizaje constructivo. Se considera la posibilidad de favorecer el desarrollo de estos procesos motivacionales en el alumno, mediante las intervenciones pedagógicas del profesor como guía y orientador de situaciones de enseñanza y aprendizaje, a partir de determinados criterios (Alonso Tapia, 1991) como:
  - **La forma de presentar y estructurar la tarea:** implica el desarrollo o aprendizaje de los contenidos mediante el planteo de consignas inclusoras de situaciones problemáticas vinculadas con los intereses del alumno; además, es importante atender a elementos que mantengan adecuadamente su atención.
 

También es importante la explicitación de sus objetivos y la justificación de su relevancia.

Es decir, que el profesor promueva progresivamente la implicancia del alumno partiendo de la planificación de secuencias de actividades que faciliten la atribución de sentido a los nuevos contenidos, al vincularse con sus propios intereses; asimismo en relación a la comunicación de sus metas, favoreciendo su conocimiento y comprensión.
  - **La forma de organizar las actividades en el contexto de la clase:** se relaciona con la planificación de actividades variadas tomando como referente diferentes criterios como resolución individual o grupal, estilos de evaluación, diferentes formas de resolución u opciones posibles de actuación, con el objeto de propiciar mayores posibilidades de éxito, teniendo en cuenta las diferencias individuales.
 

Dicho de otro modo, que el profesor en su rol de facilitador del aprendizaje, posibilite el logro de los objetivos planteados a través de tareas diferenciadas, según diversos estilos y ritmos de aprendizaje.
  - **Los mensajes del profesor antes, durante y después de la resolución de la tarea:** aluden por un lado, a la necesidad de que el profesor oriente al alumno en los distintos momentos del proceso de aprendizaje para el logro de actuaciones adecuadas con respecto a la especificidad de las situaciones a resolver, según objetivos y contenidos

determinados, propiciando su participación activa hacia la búsqueda de soluciones, a través de la observación crítica de logros y dificultades.

Por otro lado, se debe favorecer procesos reflexivos orientados a facilitar el “autoconocimiento personal”, en relación a los factores motivacionales que inciden en su rendimiento, de modo que el alumno logre su control progresivo para una influencia favorable en la resolución de dichas tareas.

- **El modelado de valores, formas de pensar y actuar en la resolución de tareas:** se refiere a la necesidad de que los estilos de intervención pedagógica sean coherentes en sus aspectos teórico-prácticos, o sea, que no se produzcan contradicciones entre los modos de acción implementados y los criterios de guía y orientación del aprendizaje que se explicitan antes, durante y después de la tarea.
- **Las formas de evaluación del alumno:** hacen referencia a la concreción de modos de evaluación del alumno, que propicien la toma de conciencia con respecto a su carácter de instancia de aprendizaje que mediatiza posibilidades de reconocimiento de capacidades, logros, limitaciones y/o dificultades personales, a fines de lograr mejoras y cambios procesuales vinculados a las metas definidas previamente.

Es decir que, desde las prácticas pedagógicas se promueva la construcción de representaciones de la “evaluación”, que no se limiten a su carácter de instrumento de medición, al propiciarse procesos reflexivos, en relación a las actuaciones personales, orientados al logro paulatino de dichas mejoras.

- ❖ **Estrategias Metacognitivas:** se desarrollan como secuencias de acciones, delimitadas a través de procesos reflexivos inherentes al conocimiento del sujeto sobre sus procesos cognitivos, orientadas al logro de un control y regulación personal, que faciliten el logro de objetivos de aprendizaje determinados.

Estas estrategias se construyen a partir de procesos metacognitivos, cuya meta fundamental puede identificarse como la toma de conciencia relativa al cómo de los propios estilos de aprendizaje.

Los estilos individuales de aprendizaje se construyen por diversos factores como conocimientos, capacidades y limitaciones o dificultades. Por consiguiente, las estrategias metacognitivas se elaboran como producto de un conocimiento obtenido por los procesos metacognitivos señalados.

Es posible identificar entre los componentes del conocimiento metacognitivo, una serie de variables (Flavell, 1985) como:

- **Variables personales:** constituyen conocimientos inherentes a los propios procesos de aprendizaje, en relación a factores como capacidades y limitaciones personales.
- **Variables de tarea:** son conocimientos relativos a las características específicas de las situaciones y/o tareas a resolver, que condicionan la construcción y/o puesta en práctica de determinadas estrategias cognitivas.
- **Variables de estrategia:** son conocimientos referentes al uso posible de estrategias según las implicancias cognitivas de las tareas a desarrollar.

Considerando las variables identificadas como componentes del conocimiento metacognitivo, cabe señalar que Elosúa y García advierten que el mismo, permite al sujeto elaborar estrategias de aprendizaje determinadas, al generar la toma de conciencia sobre distintos aspectos como capacidades y limitaciones personales, características de las tareas y procedimientos cognitivos.

De este modo se observa que, en la toma de decisiones inherente a la elaboración y puesta en práctica de tales estrategias, intervienen múltiples factores que operan interrelacionados entre sí determinando particulares procesos de cognición.

A modo de síntesis y analizando los aspectos teóricos explicitados, habiendo establecido las diferencias conceptuales entre “estrategia de aprendizaje” y “procedimiento”, es posible observar que el “aprender a aprender” se caracteriza por implicar procesos cognitivos cuyo desarrollo implica interrelaciones significativas entre los conocimientos declarativos (conocimientos que pueden comunicarse a través del lenguaje verbal) y procedimentales (conocimientos ligados a la ejecución o acción) propios de un área curricular en relación a ciertos objetivos de aprendizaje.

En tal sentido, Monereo (1998) se refiere a cómo la puesta en acción de secuencias de procedimientos, involucra procesos reflexivos relativos al cuándo y por qué del empleo de unos procedimientos u otros, en función de las características concretas de las actividades a resolver.

Asimismo, el autor manifiesta que tales acciones estratégicas suponen el establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos (declarativos y procedimentales) y la nueva información (objetivos y características de la tarea a trabajar), lo que propicia no sólo, el dominio de los contenidos procedimentales involucrados, sino también de las habilidades inherentes al cómo y cuándo usarlos. Es posible inferir, por otra parte, que tales interrelaciones

mediatizan asimismo la asimilación de los saberes declarativos involucrados en la resolución de tales actividades.

En consecuencia, las actuaciones estratégicas promueven posibilidades de progreso cognitivo, al facilitar la adquisición de los contenidos conceptuales objeto de aprendizaje mediante la construcción de secuencias de acción procedimental.

En este sentido, es oportuno remitirse a lo considerado por Monereo (1998, 24) al respecto:

*“...la calidad del aprendizaje no depende tanto de un supuesto coeficiente intelectual, ni del dominio de un buen conjunto de técnicas y métodos para estudiar con provecho, sino de la posibilidad de captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje determinada y controlar con los medios adecuados dicha situación”.*

Por otra parte, es posible inferir que las actuaciones estratégicas, en oposición a acciones mecánicas de aplicación de procedimientos o técnicas mentales, involucran interrelaciones significativas entre variables motivacionales, cognitivas y metacognitivas.

De este modo, se advierte que estas actuaciones no se limitan en su condición propia a una toma de decisiones sobre los procedimientos o técnicas a emplear, sino que involucran también una toma de conciencia sobre la incidencia de lo motivacional y metacognitivo, en su desarrollo. Es decir, una toma de conciencia sobre la incidencia de la predisposición favorable en la toma de decisiones inherente al cómo de la resolución de una tarea, a través de la definición de un plan de acción, tanto como, de la importancia del control, regulación y evaluación de las acciones, antes, durante y después de la tarea. Se advierte entonces que, la internalización de saberes culturalmente válidos y/o de adquisición de determinadas habilidades, se halla condicionada por la intervención de múltiples variables, que operan facilitando u obstaculizando la consecución de los objetivos inherentes a situaciones de aprendizaje determinadas, influyendo asimismo en las posibilidades de progreso cognitivo.

Complementando los aspectos teóricos desarrollados precedentemente, con el objeto de indagar en el qué y el cómo de las "estrategias" de aprendizaje, es propicio considerar los aportes de Cecilia Bixio (1999), que identifica como sus "elementos constitutivos" los siguientes aspectos:

- la estructura cognoscitiva y los esquemas de acción y representacionales (Piaget);
- los conocimientos previos disponibles, en relación a los nuevos contenidos objeto de aprendizaje;

- habilidades y/o procedimientos cognitivos;
- componentes afectivos como deseos, intereses y/o necesidades del sujeto en relación a los nuevos contenidos objeto de aprendizaje;
- objetivos y/o intenciones del proceso de aprendizaje;
- condiciones psico-físicas del sujeto cognoscente.

Desde los aportes teóricos previos, a partir de lo explicitado sobre la particularidad de las “estrategias de aprendizaje”, es posible conceptualizar al **"aprendizaje estratégico"** como:

*Proceso cognitivo constructivo, que implica la internalización de conocimientos, como elaboración de significados y/o atribución de sentido, mediatizado por interrelaciones lógicas entre saberes declarativos y procedimentales, según las características de las situaciones o tareas de aprendizaje a resolver.*

Estas interrelaciones se determinan como producto de una toma de decisiones consciente e intencional, que implica un "sistema de regulación" (Monereo, 1998) caracterizado por:

- intervenir y/o construirse desde la "reflexión consciente" del alumno, con respecto a los distintos factores que intervienen en el aprendizaje como proceso, para una resolución adecuada de las distintas y/o posibles dificultades;
- intervenir como control permanente en las distintas etapas del proceso de aprendizaje y las secuencias de acciones puestas en práctica como:
  - **fase de "planificación"**; que consiste en la formulación de planes de acción, según la complejidad de la tarea y el nivel de conocimientos previos del alumno;
  - **fase de "realización de la tarea"**; que constituye la puesta en práctica de los planes de acción previstos, incluyendo cambios probables hacia la consecución de metas determinadas;
  - **fase de "evaluación"**; se desarrolla como análisis crítico-reflexivo de las acciones cognitivas, a fines del reconocimiento de las decisiones adecuadas o inadecuadas para el logro de cambios y/o mejoras;

El aprendizaje estratégico produce un tipo de conocimiento denominado “condicional”, que se caracteriza por originarse a través del análisis de cómo, cuándo y por qué es adecuada una estrategia, y que permite el abordaje posterior de situaciones de aprendizaje determinadas, que se caracterizan por incluir elementos semejantes a las trabajadas previamente, facilitando su adecuada resolución.

Cabe señalar, que si bien es posible concebir al “aprendizaje estratégico” como proceso cognitivo que involucra secuencias de acción, de carácter consciente e intencional, determinadas para la consecución de ciertas metas, y que involucran el empleo de procedimientos o técnicas mentales, sus posibilidades de logro son condicionadas por procesos motivacionales y metacognitivos propios del sujeto, como se explicitó anteriormente.

A partir del análisis e integración de los aportes conceptuales precedentes, es posible conceptualizar a las estrategias de aprendizaje como:

*“proceso de toma de decisiones autónoma, consciente e intencional, para la elaboración, puesta en práctica y evaluación de una secuencia de acción antes, durante y después de la resolución de una situación problemática, mediante el uso de procedimientos cognitivos, orientada al logro de sus objetivos de aprendizaje”.*

Es decir que, las estrategias de aprendizaje, no se limitan al conocimiento y/o uso de determinados procedimientos cognitivos sin su inclusión en un plan de acción, producto de la toma de decisiones autónoma, mediante un proceso de pensamiento consciente e intencional, orientado al logro de determinados objetivos de aprendizaje. Asimismo, las estrategias de aprendizaje como capacidad cognitiva, implican no sólo la toma de decisiones hacia la elaboración de un plan de acción y su puesta en práctica para la resolución de una situación problemática, sino también su evaluación, control y/o monitoreo antes, durante y después de su puesta en práctica. En consecuencia, el pensamiento estratégico supone visualizar el qué y el cómo de una secuencia de acción definida en relación a una tarea determinada antes de su puesta en práctica, tanto como, el control y/o regulación de su uso durante la resolución, así como, la evaluación de su calidad, según el logro de los objetivos de aprendizaje que involucra.

Habiendo abordado las implicancias conceptuales del "aprendizaje estratégico", se considera necesario profundizar algunas cuestiones relativas al proceso de “metacognición”, a fines de reflexionar sobre su incidencia como recurso de apoyo y/o mediación de la actividad mental constructiva inherente.

#### 4.1. Metacognición y estrategias de aprendizaje

La metacognición es definida por Flavell (1976), como el conocimiento del sujeto sobre los propios procesos o productos cognitivos, tanto como, la regulación de las secuencias de acciones resultantes en tales procesos.

Constituye un modo de conocimiento, producto de procesos reflexivos, que facilitan la toma de conciencia sobre el cómo de procesos y productos de aprendizaje, así como, de la capacidad de regulación del sistema de acciones puesto en práctica para el logro de objetivos determinados.

En este sentido, la metacognición opera como un mecanismo regulador del sistema cognitivo, constituido por acciones y procedimientos, que incide favoreciendo u obstaculizando el alcance de ciertas metas de aprendizaje.

Dicha regulación interviene en los siguientes momentos de resolución de una tarea:

- ❖ planificación de la actividad mental;
- ❖ ejecución; como monitorización y/o control de las acciones desarrolladas con respecto a las demandas de la situación de aprendizaje;
- ❖ evaluación del producto; a través de observaciones críticas sobre la calidad del proceso cognitivo desarrollado, como factor condicionante de las posibilidades de alcance de las metas establecidas.

Considerando el sentido propio de la metacognición como proceso orientado a la toma de conciencia sobre la calidad del propio aprendizaje en sus niveles como proceso y producto, Martí (2000) se refiere a su condición necesaria para el desarrollo progresivo del "aprendizaje estratégico", puesto que, la adquisición de la capacidad de toma de decisiones autónoma ante una situación de aprendizaje, requiere de la construcción de un "conocimiento estratégico" (Flavell,1987) relativo al "uso y pertinencia" de las estrategias cognitivas.

Dicho de otro modo, las actuaciones cognitivas estratégicas son facilitadas por procesos mentales que permiten el reconocimiento y/o explicitación de las secuencias de acciones y procedimientos empleados, según las implicancias de una tarea, con el objetivo de identificar logros y dificultades para la concreción de posibles mejoras.

Esta toma de conciencia no se limita a la activación de procesos mentales en la fase de evaluación, sino que involucra también necesidades de monitoreo o control durante el momento de ejecución, a fines de analizar las actividades implementadas a partir de lo

planificado previamente y las condiciones de funcionamiento. La fase de planificación supone igualmente la intervención de un conocimiento consciente sobre las propias condiciones cognitivas y las características de la situación de aprendizaje a resolver, para la disposición adecuada de un plan de acción.

Ante la cuestión de cómo promover la construcción del “conocimiento estratégico” desde las intervenciones pedagógicas, Martí (2000) plantea que su adquisición paulatina supone grados de transición, desde un nivel automático a un nivel consciente y/o intencional, en relación al uso de determinados procedimientos cognitivos, considerando algunos aportes teóricos, como los de Karmiloff - Smith (1992), quien explica el desarrollo intelectual apelando al concepto de “redescripción representacional” (explicitación de representaciones construidas mediante procesos de aprendizaje).

En este sentido, las posibilidades de explicitación de los conocimientos puestos en práctica para la resolución de una tarea, dependen del nivel cognitivo del sujeto; en consecuencia, un mayor nivel de desarrollo intelectual implica mayores posibilidades de toma de conciencia y control de los mismos.

Apelando a otra concepción evolutiva del desarrollo cognitivo coincidente con la anterior, Martí (2000) también plantea, desde una postura piagetiana, que las estructuras mentales determinan posibilidades de construcción de unas estrategias sobre otras, ya que el sujeto actúa resolviendo situaciones problemáticas, según las representaciones que elabora al respecto, y que son condicionadas por su evolución.

Cabe señalar, que el autor mencionado expresa que las representaciones elaboradas son condicionadas por tales estructuras, tanto como, por la especificidad de la tarea, que origina “modelos pragmáticos o teorías en acción”, constituyéndose como criterios orientadores en la toma de decisiones inherente a una actuación estratégica.

Retomando lo postulado por Karmiloff-Smith (1992), ésta manifiesta por otro lado, que las posibilidades de explicitación y/o de toma de conciencia de los saberes puestos en práctica para la resolución de una tarea, dependen de su propio dominio.

Esto lleva a considerar que la verbalización de los mismos, en términos comunicables, puede ser facilitada por procesos de aprendizaje previos orientados hacia su internalización. Sin embargo, se considera que el mismo no es condición suficiente, en el sentido de que es necesario un trabajo lento y progresivo de sucesivas redescripciones representacionales por parte del alumno, lo que supone la mediación de procesos reflexivos personales vinculados al cómo de los productos, en relación a la calidad de las actuaciones logradas.

En coherencia con lo explicitado en el párrafo precedente, se afirma entonces, que la mera transmisión o explicitación de “profesor a alumno” de las estrategias a utilizar para la resolución de una situación problemática, no produce en sí mismo un conocimiento estratégico controlado y consciente. Es decir que, tal conocimiento exige la implicancia activa del alumno en los procesos reflexivos señalados, sin desconocer la importancia de las intervenciones del profesor como guía u orientador.

Desde un posicionamiento semejante a la línea teórica presentada para el abordaje de la problemática del “conocimiento estratégico”, Allal y Saada-Robert (1992) diferencian cuatro niveles de explicitación de las regulaciones cognitivas:

- el primer nivel corresponde a las regulaciones implícitas, inherentes al funcionamiento cognitivo. Son de carácter inconsciente y operan en toda resolución de problemas como correcciones, compensaciones y ajustes espontáneos;
- el segundo nivel se constituye como regulaciones implícitas, que pueden explicitarse a partir de demandas externas o en función de las exigencias de la tarea;
- el tercer nivel involucra regulaciones explícitas e intencionales, que pueden comunicarse verbalmente;
- el cuarto nivel corresponde a regulaciones explícitas e intencionales que pueden comunicarse verbalmente, y que, además, se materializan en determinados soportes a través del empleo de distintos códigos, lo que propicia que puedan adquirir estados permanentes, permitiendo un posterior uso adecuado en la resolución de determinadas tareas.

Se puede considerar, desde este posicionamiento, que la construcción de estrategias de intervención, para promover en el alumno la adquisición de un conocimiento estratégico, requiere atender por un lado, al nivel de desarrollo cognitivo del sujeto, que condiciona las posibilidades de elaboración representacional y de comunicación de las estrategias de acción puestas en práctica, y por otro, al dominio de los procedimientos utilizados, ya que éste constituye otro factor, que lo facilita.

El desarrollo de este conocimiento exige, asimismo, de procesos personales reflexivos, que favorezcan progresivamente la toma de conciencia sobre los saberes en uso, al contrario de procesos mecánicos de reproducción de la información, transmitida por el profesor.

A modo de síntesis, y analizando los supuestos previos referentes al “conocimiento estratégico”, se advierte la relevancia de la intervención pedagógica para su desarrollo

progresivo, como instrumento mediador de los procesos personales del alumno. En relación a esto, Martí (2000: 120) expresa: “En dicho proceso, tal y como se ha señalado anteriormente, intervienen de forma concomitante un proceso de interiorización y un proceso de exteriorización ..... las actividades de regulación realizadas por el profesor han de ser progresivamente asimiladas por este último en la medida que les atribuye un sentido y una pertinencia para su actuación ..... el alumno ha de ir manifestando estas actividades de regulación de forma cada vez más explícita y comunicable.”

#### **4.2. Metacognición en expertos y novatos**

Habiendo reflexionado, en términos generales, sobre el concepto de metacognición y algunas de sus implicancias surgen interrogantes en relación a su desarrollo en expertos y novatos, tal como lo expone María del Mar Mateos (2000).

Los expertos y novatos difieren en sus procesos metacognitivos como consecuencia de la cantidad, organización y accesibilidad de los saberes específicos internalizados. Es decir, que los procesos reflexivos personales inherentes al qué y cómo del propio aprendizaje se diferencian, debido a la eficiencia en el abordaje de las situaciones problemáticas; dicha eficiencia se halla subordinada al nivel y/o calidad de los conocimientos previos.

La mayor eficiencia del experto genera acciones de aplicación rápida y automática de las destrezas requeridas para la resolución de un problema.

Se postula desde esta perspectiva, que el desarrollo de procesos metacognitivos permite alcanzar cierto nivel de pericia en determinados dominios del conocimiento, anulándose la necesidad de su consecución permanente para el alcance de las metas planteadas.

La metacognición difiere también entre alumnos con distintos grados de competencia, observándose que los más competentes aplican estrategias de control y regulación en niveles de mayor calidad, obteniendo mayores ventajas con respecto a los productos o resultados. En relación a esto, se observa que la metacognición facilita en el alumno la progresión hacia niveles cognitivos de mayor complejidad y/o profundidad, según el dominio de saberes específicos.

A fines de seguir reflexionando sobre la relevancia de la metacognición, se puede atender a otra perspectiva teórica que la conceptualiza en términos de “monitoreo mental”:

### 4.3. La metacognición como monitoreo mental

Desde la perspectiva teórica presentada por Tishman, Perkins y Jay (1997:94) se define al “monitoreo mental” como “la actividad de reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento y evaluarlos”. Es decir, que se desarrolla como “procesos de pensamiento” sobre el “propio pensamiento”, para facilitar la toma de decisiones, según determinadas metas de aprendizaje.

El monitoreo mental puede practicarse ante un “desafío de pensamiento” (cualquier tarea o actividad de pensamiento compleja o no rutinaria) en distintos momentos o instancias.

Por otro lado, se visualizan riesgos que pueden producirse durante el monitoreo del pensamiento, en sus distintas fases:

- antes del pensamiento, la falta de preparación mental necesaria para una visualización adecuada del desafío a afrontar;
- durante el pensamiento, a partir de la falta de planes de acción elaborados, según objetivos y criterios orientadores, y la falta de control de las actuaciones que se ponen en práctica, pudiéndose generar un pensamiento limitado, unidimensional y no imaginativo;
- después del pensamiento, como consecuencia de la falta de instancias reflexivas orientadas a evaluar productos, en relación a procesos.

En este sentido, se manifiesta que en las instituciones educativas predomina la falta de oportunidades para la adquisición de un pensamiento reflexivo en el alumno, al priorizarse el completamiento de programas, y ante la ausencia de hábitos que lo favorezcan mediante acciones sistemáticas de enseñanza.

Comparando las ideas precedentes con las enunciadas por Pozo y Monereo (2000), estos autores sostienen, desde una postura congruente, la condición necesaria de los procesos reflexivos sobre la propia cognición y/o pensamiento, para el desarrollo de procesos de “aprendizaje estratégico”. En este sentido, son fundamentales la resolución de situaciones problemáticas y/o el afrontamiento de desafíos de pensamiento.

Atendiendo a lo expuesto por Tishman, Perkins y Jay (2000), se destacan sus observaciones referentes a la frecuencia con que se desarrolla en el alumno un pensamiento carente de creatividad, imaginación y flexibilidad, ante la ausencia de prácticas de monitoreo mental.

Del mismo modo, con respecto a la falta de espacios institucionales que promuevan sistemáticamente la adquisición de habilidades metacognitivas en el alumno; es fundamental plantearse críticamente sus por qué, tanto como sus consecuencias, en relación a las posibilidades de cambio y/o mejora cognitiva.

Retomando la caracterización del “monitoreo mental”, desde sus postulados básicos, se establece que favorece el desarrollo del pensamiento, en cuanto:

- desarrolla la creatividad, lo que supone acciones de búsqueda reflexiva de distintas soluciones o alternativas, en oposición a actuaciones irreflexivas, delimitadas a partir de la mera aplicación de instrucciones transmitidas externamente;
- fomenta el pensamiento responsable e independiente, que implica la formación de sujetos autónomos propiciando prácticas reflexivas de toma de decisiones;
- fomenta el pensamiento estratégico y la actitud planificadora, como habilidad cognitiva susceptible de adquirirse desde una disposición y/o actitudes personales favorables;
- es un aspecto de la inteligencia que se puede aprender, como una capacidad propia de la mente humana, susceptible de mejorarse mediante prácticas sistemáticas de enseñanza.

Habiendo identificado los principios básicos del monitoreo mental, surge el interrogante relativo a cómo incorporarlo a la cultura del aula, desde lo planteado por los autores señalados precedentemente. A estos fines, los mismos exponen una serie de principios considerados como “fuerzas culturales del aula”, que favorecen su particular desarrollo:

- ***modelar***: consiste en la exposición de modelos inherentes al cómo de las prácticas reflexivas personales, con el objeto de la explicitación de pautas o criterios orientadores que ayuden al desarrollo del alumno;
- ***explicar conceptos y prácticas esenciales***: implica la comunicación y fundamentación, por parte del profesor, de los objetivos de la metacognición como proceso reflexivo sobre el propio pensamiento, y la enseñanza de técnicas relativas al cómo del mismo;
- ***organización de oportunidades para las interacciones alumno/alumno y docente/alumno***: se vincula con la implementación de distintas estrategias didácticas, a fines de promover prácticas comunicativas orientadas al intercambio de puntos de vista, con el objetivo de plantearse cómo mejorar los procesos metacognitivos personales.

Considerando los criterios mencionados, cabe reflexionar sobre el rol fundamental del profesor para el logro de un pensamiento estratégico en el alumno como sujeto cognoscente.

En relación a lo manifestado, el pensamiento estratégico constituye una capacidad susceptible de aprendizaje, por lo que su desarrollo y mejora paulatina, se hallan condicionados por la intervención del alumno en distintas situaciones sistemáticamente planificadas, que le permitan una toma de conciencia sobre la calidad de sus procesos metacognitivos, tanto como, de las posibilidades de cambio para un adecuado desarrollo intelectual y/o cognitivo.

## **5. Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje**

Las estrategias de aprendizaje se vinculan estrechamente con las estrategias didácticas puesto que, desde las ideas expuestas anteriormente con respecto al “aprender a aprender”, se advierte el condicionamiento de las segundas, en las posibilidades de un desarrollo adecuado de las primeras.

Cecilia Bixio (1999) sostiene, desde una perspectiva constructivista, que “enseñar a aprender” involucra introducir entre la información presentada por el docente y la construcción de representaciones por parte del alumno, un tercer elemento que se subdivide en estrategias didácticas, por un lado, y estrategias de aprendizaje, por otro.

En relación a esto, se refiere a las estrategias de aprendizaje como procesos cognitivos del alumno, que se desarrollan a partir de las estrategias didácticas implementadas por el profesor, desde una concepción de enseñanza y aprendizaje determinada.

Asimismo, distingue dos tipos de estrategias cognitivas que el alumno puede adquirir, desde las situaciones de enseñanza y aprendizaje áulicas:

- ❖ **Estrategias de aprendizaje superficial:** se desarrollan como series de procedimientos o técnicas seleccionados por el alumno, con el objeto de apoyar procesos de memorización mecánica, por yuxtaposición o asociación poco trascendente de la información objeto de aprendizaje.
- ❖ **Estrategias de aprendizaje en profundidad:** se desarrollan como secuencias de acciones orientadas a facilitar la elaboración de significados inherentes a los nuevos contenidos, a través del establecimiento de relaciones sustantivas entre estos saberes y los conocimientos previos, propiciando su integración a los esquemas cognitivos.

Desde estos aportes, se observa que si el profesor interviene implementando estrategias didácticas limitadas a un trabajo de reproducción y/o memorización mecánica de

conceptos, de hechos o datos, se dan condiciones favorables al desarrollo de estrategias de aprendizaje superficial.

En cambio, la organización de situaciones de aprendizaje que promueven la elaboración de significados como la adquisición de habilidades para la resolución de situaciones problemáticas, mediante el uso intencional y/o consciente de distintos procedimientos o técnicas cognitivas, propician condiciones favorables al desarrollo de estrategias de aprendizaje en profundidad.

Desde esta clasificación se advierte, reafirmando lo dicho, cómo las estrategias didácticas involucran procesos de toma de decisiones en el docente, inherentes a la definición de secuencias de acciones para promover ciertos procesos cognitivos, según objetivos de aprendizaje determinados.

Y como secuencias de acciones que se construyen mediante procesos de toma de decisiones del profesor, involucran en su configuración a una serie de componentes como:

- el estilo de enseñanza, representado por los comportamientos del profesor, que facilitan o dificultan los objetivos de aprendizaje;
- la estructura comunicativa, es decir, las posibilidades de interacción, condicionadas por la estructura de participación propia y/o particular de la cultura escolar, y que mediatiza posibles relaciones con el objeto de conocimiento;
- el modo de presentar los contenidos de aprendizaje, atendiendo a las condiciones de significación lógica del material, y a las condiciones de significación psicológica en el alumno;
- la consigna, que puede facilitar o dificultar la actividad constructiva del alumno, en relación a las posibilidades de elaboración de significados;
- objetivos e intencionalidad educativa, en relación a determinados procesos y resultados a alcanzar, según contenidos conceptuales, procedimentales y/o actitudinales de aprendizaje;
- relaciones entre los materiales y las actividades, concebidos como recursos mediadores y/o facilitadores para la apropiación de los saberes objeto de aprendizaje;
- las relaciones establecidas por el profesor entre la planificación, el proyecto institucional y el currículum vigente validado social y culturalmente,
- las representaciones del profesor sobre el sentido y/o la utilidad de los aprendizajes que promueve;
- los criterios de evaluación del aprendizaje, en términos de proceso y resultados;

- las representaciones cognoscitivas y afectivas del profesor en relación a los contenidos objeto de enseñanza, su posicionamiento personal vinculado a valores, actitudes y/o intereses, con los que se vinculan o son representativos, tales saberes.

Rebeca Anijovich (2005) trabaja el concepto de “estrategias de enseñanza”, según los aportes de Díaz Barriga (1998), explicándolas como procedimientos o recursos utilizados por el docente para propiciar procesos de aprendizaje significativo, a través de acciones conscientes de elección y/o toma de decisiones con respecto al cuándo, cómo y porqué de su uso. Las mismas se diferencian de las técnicas didácticas, caracterizadas por su uso mecánico, y se oponen, en consecuencia, a un uso flexible y/o adaptado a distintas circunstancias, sin atender al qué y al cómo de ciertos objetivos y contenidos.

Se puede exponer como ejemplo de una situación didáctica que se desarrolla a través de la utilización de técnicas, aquella en la que el profesor implementa distintas actividades, sin reflexionar previamente sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje que constituyen su punto de partida y/o los posibles procesos cognitivos que se pueden generar en el alumno. Asimismo, sin reconocer otras condiciones del aprendizaje, tales como variables temporo-espaciales, recursos disponibles, nivel cognitivo y conocimientos previos, entre otros.

Entre las actividades desarrolladas mediante el uso de técnicas didácticas predominan, generalmente, las que se caracterizan por promover aprendizajes memorísticos o mecánicos, a diferencia de las resultantes, a partir de intervenciones estratégicas.

Anijovich (2005) presenta una clasificación de estrategias didácticas atendiendo a los distintos momentos de una unidad de enseñanza:

- **Estrategias de inicio o apertura :** se caracterizan por incluir procedimientos de inicio con distintos objetivos como favorecer una disposición favorable en el alumno, mostrar la relevancia de la tarea y los contenidos objeto de aprendizaje, presentación de información nueva, planteo de situaciones problemáticas y descripción de las secuencias de la tarea a realizar, entre otros.
- **Estrategias de desarrollo:** incluyen estrategias empleadas para la resolución de las tareas presentadas en la fase anterior.
- **Estrategias de cierre:** se implementan como actividades de complemento, a fin de lograr interrelaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos.

Algunas estrategias como las demostraciones, preguntas, mapas conceptuales, resolución de problemas, estudio de casos, simulaciones y trabajo en equipo, entre otras, pueden ser utilizadas comúnmente en las etapas de inicio, desarrollo y cierre.

Desde el documento “Las Estrategias y Técnicas Didácticas en el Rediseño” (2006), se aborda la diferencia entre estrategia didáctica, técnica y actividades. En este sentido, se concibe a las estrategias didácticas (2006:5) como “el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje”.

Asimismo, a las técnicas (2006:5) como “procedimientos que buscan obtener eficazmente, a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos, uno o varios productos precisos. Determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso, sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos”.

Y a las actividades (2006:6) como “parte de las técnicas y son acciones específicas que facilitan la ejecución de la técnica. Son flexibles y permiten ajustar la técnica a las características del grupo”.

Retomando el concepto de “estrategias didácticas”, G. Avanzini (1998) postula que una estrategia se construye a través de las interrelaciones entre tres componentes:

- las finalidades, contenidas en el proyecto educativo institucional, según el tipo de persona, de sociedad y de cultura;
- la estructura lógica de las diferentes materias y sus contenidos, con sus características y su nivel de complejidad y/o dificultad;
- la concepción del alumno y su actitud hacia el aprendizaje, en relación a las condiciones motivacionales personales, su desarrollo intelectual y sus posibilidades cognitivas, entre otras.

Las estrategias constituyen entonces acciones organizadas intencional y sistemáticamente, que se desarrollan a través de secuencias ordenadas de procedimientos, que se apoyan en determinadas técnicas y actividades, según las demandas y/o necesidades resultantes del proceso de aprendizaje, en relación a los objetivos que lo orientan. Se infiere que, involucran procesos de toma de decisiones en el profesor, atendiendo a las metas educativas institucionales, al perfil de las diferentes asignaturas, según la particularidad de sus contenidos, como a las condiciones y/o necesidades del alumno. Y a diferencia de lo postulado por Anijovich, las

estrategias incluyen a las técnicas, entendidas como los procedimientos didácticos que mediatizan su concreción desde una postura crítico-reflexiva; es decir, las técnicas se seleccionan e implementan, a partir de las diferentes demandas y/o necesidades resultantes del proceso de aprendizaje, en relación a los objetivos propuestos.

Asimismo, es necesario hacer referencia a la importancia de las actividades, significadas como acciones específicas a través de las cuales se ejecuta la técnica, según las características, demandas y/o necesidades del alumno.

En este sentido, se observa que la toma de decisiones inherente a las estrategias didácticas involucra, por un lado, a las técnicas organizadas en secuencias lógicas, que configuran las intervenciones del profesor a partir de los objetivos planteados y, por otro lado, a las actividades de enseñanza y aprendizaje, que configuran las posibilidades de acción del alumno, considerando sus demandas y/o necesidades cognitivas.

Desde Medina Rivilla y Salvador Mata (2002) se considera a las estrategias didácticas como estructuras de actividad que posibilitan la concreción de objetivos y contenidos, en términos de estrategias de enseñanza y de estrategias de aprendizaje. Es decir que, su puesta en práctica involucra una función mediadora, desde la toma de decisiones del profesor, en relación a las estrategias de aprendizaje que se pretenden desarrollar y/o potenciar en el alumno. Concebir a las estrategias didácticas como estructuras de actividad, implica pensar a las intervenciones del profesor en términos de secuencias lógicas de acciones orientadas a favorecer el logro de los objetivos de aprendizaje planteados, que se desarrollan mediante estrategias de enseñanza (acciones del profesor) y estrategias de aprendizaje (acciones del alumno).

Asimismo, cabe señalar la vinculación que se establece entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, sosteniéndose la importancia del carácter mediador de las estrategias didácticas en relación a la adquisición de estrategias de aprendizaje. Se postula entonces que las posibilidades de adquisición de un pensamiento estratégico se hallan condicionadas por la toma de decisiones del profesor, en relación a las estrategias de enseñanza a implementar y los procesos cognitivos resultantes.

Y con respecto al proceso de intervención didáctica, los autores señalados postulan que el mismo se desarrolla mediante distintas fases o momentos significativos a través de la toma de decisiones del profesor, entre las que se identifican:

- preparar el contexto o ambiente de aprendizaje, lo que involucra atender al ambiente de aprendizaje desde una dimensión “objetiva”, inherente al espacio físico y su carácter funcional, y desde una dimensión “subjetiva”, con respecto a la diferenciación entre la “zona

de acción” (zona de proyección y/o mayor protagonismo de la acción de los actores profesor-alumnos) y la “zona marginal” (zona de menor o escasa influencia de la acción de los actores profesor-alumnos), y la necesidad de plantear estrategias de intervención pedagógica, que faciliten la inclusión y participación del alumno ubicado en la “zona marginal”;

- informar sobre los objetivos, en referencia al conocimiento del alumno sobre lo que “va a aprender” y por qué”, posibilitado por las instancias de comunicación y circulación de la información inherentes a los objetivos y contenidos de aprendizaje, su sentido y/o relevancia, facilitadas por el profesor, informando claramente no sólo sobre lo que se pretende, sino también orientado sobre cómo hacerlo;
- centrar y mantener la atención, en relación a las estrategias de intervención del profesor, atendiendo a las variables afectivas y cognitivas propias del proceso de aprendizaje, orientadas a centrar y favorecer la atención del alumno en el contenido y las tareas propuestas;
- presentar la información, en relación a la comunicación del qué y el cómo al alumno, es decir, las explicitaciones del profesor sobre el contenido a asimilar y las tareas de aprendizaje a desarrollar, mediante el empleo de organizadores estructurales, semántico-conceptuales, referenciales y personales, orientados a facilitar el procesamiento y la organización personal de la información, entre otros;
- organizar los recursos, en su condición de instrumentos mediadores de la asimilación del contenido objeto de aprendizaje, mediante el establecimiento de relaciones con la realidad concreta, favoreciendo asimismo la significatividad de las tareas o actividades propuestas;
- diseñar las relaciones de comunicación, en alusión a la dimensión comunicativa, considerando al diálogo profesor-alumno como una instancia fundamental en el acto de enseñanza, que no puede limitarse a la mera exposición de información, sino que requiere instancias de interacción profesor-alumno y alumno-alumno, orientadas a facilitar la asimilación del contenido objeto de aprendizaje.

María Cristina Davini (2008:73) considera al método de enseñanza como a las estrategias de enseñanza como “estructuras generales, con secuencia básica, siguiendo intenciones educativas y facilitando determinados procesos de aprendizaje”. Constituyen entonces secuencias de acción lógicamente organizadas, definidas con el objetivo de facilitar determinadas metas de aprendizaje.

Cabe señalar que Davini (2008) aclara que los métodos constituyen secuencias de acción lógicamente organizadas, orientadas a facilitar la concreción de determinados objetivos de aprendizaje, aunque no atienden específicamente a contextos y actores concretos. En este sentido, es posible concebirlos como recursos técnicos que facilitan las intervenciones del profesor, con respecto al logro de objetivos definidos en relación a ciertos contenidos curriculares. Es decir que, se los concibe desde una dimensión técnica, como secuencias de acciones didácticas predeterminadas, elaboradas por especialistas y/o expertos, a implementar según los objetivos de aprendizaje propuestos. Y es por esto que se considera, que no atienden específicamente a las características del contexto y/o a las necesidades resultantes en el alumno como en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, Davini (2008) diferencia “método” de “estrategia” y explicita que la estrategia didáctica se constituye mediante la toma de decisiones del profesor orientada al análisis y reconstrucción del método, atendiendo a las características y necesidades del contexto, de las situaciones de enseñanza y aprendizaje y del alumno, en relación a objetivos y contenidos curriculares determinados. La “estrategia didáctica” es elaborada, en consecuencia, mediante procesos de pensamiento en el profesor orientados a la toma de decisiones sobre los procedimientos y/o recursos didácticos más adecuados, a partir de los objetivos de aprendizaje definidos y considerando críticamente las condiciones del contexto, de las necesidades inherentes a las situaciones educativas concretas y del alumno y/o del grupo-clase participante.

Por otro lado, esta autora explicita que el profesor elabora sus estrategias didácticas, abordando no sólo las variables inherentes al contexto, a las situaciones pedagógicas concretas y al alumno, sino que las mismas son condicionadas también por el “estilo o enfoque personal”. El “estilo o enfoque personal” constituye el posicionamiento personal-profesional desde el que se aborda e interviene en las prácticas educativas y se configura desde sus características particulares, sus condiciones de formación, sus creencias, sus concepciones de enseñanza y aprendizaje, sus representaciones del mundo y del conocimiento, sus valores y actitudes, entre otros.

A partir de la dinámica entre métodos, estrategias y estilos, el profesor define sus estrategias profesionales/personales de intervención mediante:

- análisis, adopción y combinación de distintos métodos a partir de las intencionalidades educativas y como herramientas o recursos técnicos generales, de carácter orientador;

- análisis e integración de métodos generales y métodos provenientes de las didácticas específicas, a partir de la particularidad de los contextos, sujetos y contenidos de enseñanza y aprendizaje;
- elaboración de estrategias didácticas, mediante el análisis, integración y reconstrucción de los métodos, en su condición de recursos técnicos de apoyo, según las necesidades particulares del contexto social y cultural, del ambiente y situaciones pedagógicas concretas y del alumno;
- definición de los aprendizajes relevantes, teniendo en cuenta su valor científico, social y cultural, y favoreciendo su desarrollo y mejora;
- reflexión sobre los enfoques y estilos personales como mediadores y/o inhibidores de experiencias de aprendizaje significativas.

Retomando el concepto de “actividad”, desde lo propuesto por el documento “Las Estrategias y Técnicas Didácticas en el Rediseño” (2006), como dispositivo que configura las posibilidades de acción del alumno, según sus demandas y/o necesidades cognitivas, en relación a objetivos y enseñanzas de aprendizaje determinados, es posible hacer referencia a lo postulado por María Cristina Davini (2008) al respecto:

Las actividades de aprendizaje, como uno de los elementos constitutivos de las estrategias didácticas, se organizan en coherencia con las secuencias de acción pedagógica que éstas implican, y en coherencia con las características del contenido objeto de enseñanza y aprendizaje. Se advierte entonces, que las actividades de aprendizaje requieren coherencia con las estrategias didácticas definidas por el profesor, atendiendo a las exigencias del contenido.

En este sentido, no pueden ser contradictorias con respecto a los procedimientos, configurados en secuencia de acción que integran diferentes técnicas, mediadores de la intervención pedagógica, y que a su vez, se definen según los contenidos seleccionados y secuenciados, en base a los objetivos de aprendizaje propuestos, ya que obstaculizarían el desarrollo de los procesos cognitivos necesarios en el alumno. En relación a esto, Davini (2008) explicita:

- para favorecer la capacidad de resolución de problemas o de toma de decisiones atendiendo a las consecuencias de una elección, las actividades propuestas proveerán oportunidades orientadas a facilitar su logro;

- para estimular la adquisición de la capacidad de observación de fenómenos y/o de habilidades de organización de la información, resumir ideas o elaborar conclusiones, las tareas se orientarán a proveer estos desafíos;
- para fortalecer las capacidades para trabajar en equipo y cooperar con otros, se organizarán actividades a resolver mediante el trabajo en grupo y la colaboración entre pares;
- para promover el análisis de situaciones prácticas y/o la problematización de la realidad o el contexto, las tareas se planificarán favoreciendo estas alternativas;
- para propiciar el cambio en los supuestos y/o modos de percepción y comprensión de la realidad, las actividades se organizarán tendientes al cambio conceptual;
- para desarrollar habilidades técnicas y operativas, se plantearán actividades de manejo instrumental y práctico, desde una postura reflexiva sobre lo que se hace;
- para estimular el desarrollo personal, la sensibilidad, la auto-expresión, las propias decisiones y la autonomía, las tareas de aprendizaje se planificarán orientadas a propiciar instancias de trabajo, que las favorezcan;
- para desarrollar el interés y el placer por la lectura, las actividades lo estimularán, permitiendo el disfrute en forma individual y compartida;
- para promover aprendizajes significativos, se organizarán tareas que faciliten el establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos y el nuevo contenido, facilitando la continuidad y la progresión gradual;
- para facilitar la adquisición de un nuevo marco conceptual o interpretativo, las actividades de aprendizaje incluirán la presentación del material por parte del profesor, de manera interesante, estimulante y significativa.

Por otro lado, Davini (2008) hace referencia a la necesidad de que el profesor prevea una posible secuencia de tareas, atendiendo a:

- actividades de apertura, que incluyen la presentación de las tareas y promueven condiciones motivacionales favorables en el alumno;
- actividades de desarrollo, a través de las cuales se consolidan progresivamente las tareas y las habilidades cognitivas correspondientes, a través de la orientación y guía del profesor regulada, según sus características y las necesidades y demandas resultantes;
- actividades de integración final, orientadas a visualizar, relacionar e integrar los contenidos y/o aprendizajes logrados;

- actividades de revisión del proceso seguido, orientadas a estimular y favorecer en el alumno la visualización y análisis de las experiencias cognitivas desarrolladas, para promover la capacidad de afrontar situaciones de aprendizaje semejantes en condiciones autónomas.

Asimismo, esta autora considera que la programación de las tareas debe atender al “tiempo”, como una de las variables condicionantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, a sus posibilidades y limitaciones concretas, en relación a la implementación y desarrollo de las actividades de aprendizaje propuestas.

Es posible atender también a la relevancia de la actividad como instrumento mediador y posibilitador del aprendizaje, desde los aportes de Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (2006), quienes conciben a las tareas escolares como posibilitadoras de la cristalización de los objetivos y la presentación, experimentación e internalización de los contenidos de aprendizaje. Del mismo modo explicitan que, “...uno de los principales retos que enfrentan los docentes: convertir los contenidos en actividades que constituyan verdaderas experiencias de aprendizaje” (2006: 196). Es decir, que aluden a la necesidad de que las tareas escolares promuevan y faciliten experiencias de aprendizaje en el alumno, afirmando su condición mediadora de procesos cognitivos que promuevan la internalización de los saberes propuestos.

En este sentido afirman que, según lo que las tareas propongan, se desarrollarán determinados procesos de pensamiento en el alumno; las posibilidades de leer, comprender, relacionar, observar, comparar, deducir, analizar, transferir, generalizar, razonar y asimilar, están condicionadas entonces, entre otros factores, por las posibilidades dadas y exigencias planteadas por las tareas propuestas según objetivos, contenidos y el cómo de su resolución.

Los criterios orientadores para la formulación de actividades propuestos por Raths (1971), valorados por Gvirtz y Palamidessi (2006), consideran como más valiosas o significativas a aquellas actividades que:

- permiten al alumno tomar decisiones sobre el cómo de su desarrollo y visualizar las consecuencias de su elección;
- consideran los intereses del alumno, para favorecer su implicación y compromiso;
- promueven un rol activo en el alumno, a través de la investigación, observación, participación en situaciones simuladas y exposición, entre otras;

- promueven el desarrollo de procesos de pensamiento constructivo, en relación a la investigación de las ideas y/o de diferentes problemáticas sociales y culturales, del planteamiento y verificación de hipótesis y de identificación y análisis de supuestos, entre otros;
- permiten en el alumno el contacto con la realidad concreta, a través de la observación, exploración, manipulación y aplicación, entre otros;
- propician procesos de pensamiento orientados a resultados diversos y divergentes, según los diferentes intereses y niveles de capacidad del alumno, a través de distintas acciones como observar, comparar, imaginar, clasificar o resumir, entre otras;
- favorecer y/o posibilitar en el alumno la visualización de los conocimientos y de los procesos intelectuales desarrollados previamente, para facilitar el establecimiento de relaciones con el nuevo contenido y nuevas situaciones de aprendizaje;
- exigen abordar y reflexionar distintas problemáticas sociales y culturales relevantes en la actualidad;
- permiten la toma de conciencia sobre el riesgo y la probabilidad de ocurrencia del error, como situaciones inherentes al proceso de aprendizaje;
- permiten revisar, pensar y mejorar “lo hecho”, en oposición a la mera resolución o completamiento de actividades, sin la mediación de instancias de pensamiento orientadas a facilitar la toma de conciencia sobre “lo hecho”, hacia el logro de mejoras progresivas;
- proponer y posibilitar en el alumno instancias de autorregulación y/o control del proceso inherente a su resolución, mediante la adquisición y puesta en práctica de reglas significativas;
- proponer la planificación y participación con otros en su proceso de resolución y sus resultados;

Gvartz y Palamidessi (2006) proponen otros criterios, considerados relevantes, en su condición de orientadores para la planificación de tareas o actividades de aprendizaje:

- formular las actividades o rutinas escolares en coherencia con los fines generales de la educación;
- considerar condiciones motivacionales y/o posibilidades de atribución de sentido en el alumno, con respecto a lo propuesto;

- analizar si la tarea propuesta es la más adecuada para favorecer procesos de aprendizaje significativo;
- visualizar críticamente los procesos cognitivos y/o de pensamiento que se facilitan en el alumno;
- intentar anticipar los efectos posibles, buscados y no buscados en el alumno mediante su resolución;
- advertir que lo que se propone implica cierto comportamiento en el alumno y exige determinado desempeño en el docente;
- atender a las condiciones organizativas necesarias, en relación al tiempo, espacio, recursos necesarios y disponibles;
- conectar las diferentes actividades propuestas entre sí, con las tareas previas y las nuevas tareas a implementar.

Volviendo a la problemática de las estrategias didácticas y su incidencia en las posibilidades de adquisición de estrategias de aprendizaje por parte del alumno, es posible considerar algunos postulados orientados a favorecer intervenciones pedagógicas mediadoras de procesos de aprendizaje constructivo, hacia el pensamiento autónomo y/o estratégico (Bixio, 1999):

- que se organicen alrededor de objetivos claros y compartidos por los alumnos, a fines de facilitar una toma de decisiones adecuada acerca de los posibles procedimientos a implementar;
- que introduzcan los nuevos contenidos a partir de los significados previos construidos por el alumno;
- que incluyan consignas claras apoyadas por explicaciones del profesor con respecto a sus fines y procedimientos a implementar, como posibles alternativas, facilitando una elección adecuada progresivamente autónoma;
- que incluyan actividades autoestructurantes y funcionales, a diferencia de actividades de mera repetición;
- que articulen el trabajo individual y grupal, propiciando un trabajo mental suscitado como consecuencia de conflictos cognitivos y sociocognitivos;
- que las actividades presentadas favorezcan la transformación de las representaciones previas mediante su interacción con los conocimientos científicos;

- que los nuevos contenidos se relacionen sustantivamente con los conocimientos previos adquiridos en forma sistemática, y con otros correspondientes a otras unidades didácticas o a otras áreas disciplinares;
- que las actividades se articulen significativamente con las problemáticas relevantes de las distintas disciplinas y con situaciones problemáticas de la vida cotidiana;
- que se utilicen recursos cognitivos mediadores de la construcción de contextos de significación como los organizadores previos;
- que el proceso de corrección sea simultáneo al proceso de resolución de tareas, con el objeto de favorecer su sentido constructivo facilitando, del mismo modo, acciones de autocorrección;
- que las estrategias didácticas se construyan sin limitarse a los aspectos cognitivos, sino considerando también condiciones de organización áulica y de conducción de grupo, hacia situaciones de enseñanza y aprendizaje adecuadas desde un punto de vista afectivo, didáctico y pedagógico;
- que se desarrollen estrategias didácticas coherentes con los principios pedagógicos sostenidos institucionalmente.

Otra propuesta significativa con respecto a las posibilidades de favorecer en el alumno la adquisición de estrategias de aprendizaje, mediante las estrategias didácticas que planifica e implementa el profesor, es la de Monereo (1998) que plantea como objetivos orientadores de la intervención pedagógica:

- mejorar el conocimiento declarativo y procedimental en vinculación con los contenidos específicos de las diferentes asignaturas; con respecto al conocimiento procedimental, se considera necesario trabajar con los posibles procedimientos a emplear, como los disciplinares y los interdisciplinares o de aprendizaje;
- promover y/o favorecer en el alumno la toma de conciencia sobre sus procesos de pensamiento, es decir, sobre la toma de decisiones y el cómo de la resolución de una tarea (secuencias de acciones que se desarrollan y uso de procedimientos);
- promover y/o favorecer en el alumno la toma de conciencia sobre las condiciones en que se desarrollan las tareas de aprendizaje, en relación a sus finalidades, organización y uso del tiempo, uso de recursos, estilo de aprendizaje, preferencias e intereses, relaciones con profesores y/o con pares, a fines de favorecer la transferencia de ciertos comportamientos y

habilidades a nuevas situaciones, según condiciones semejantes a las vivenciadas previamente.

Cabe señalar que Monereo (1998) manifiesta la necesidad y la importancia de la concreción de intervenciones pedagógicas orientadas a desarrollar en el alumno la toma de conciencia sobre el cómo de la resolución de una tarea y las diferentes posibilidades de aprendizaje resultantes. Es decir que, la capacidad de “regulación y/o control”, concebida como la capacidad de supervisión y análisis consciente al planificar el cómo, durante la ejecución y hacia la finalización de la resolución de una tarea, se adquiere mediante procesos de enseñanza y aprendizaje de carácter intencional y sistemático. En este sentido, las posibilidades de adquisición de esta capacidad se hallan condicionadas por la implementación de estrategias pedagógicas planificadas y ejecutadas, intencional y sistemáticamente, mediante las prácticas de enseñanza y aprendizaje concretas que se desarrollan desde las diferentes asignaturas.

Es posible sintetizar el posicionamiento de Monereo, con respecto a la importancia de la intervención docente para la adquisición de la capacidad de regulación intencional y consciente de los procesos cognitivos en el alumno, la siguiente cita (1998:32): “La reflexión sobre cuáles son las decisiones que se toman al aprender/resolver una tarea siempre debería presidir las actividades que el profesor plantee en sus clases”.

Con respecto a la posibilidad de mejora de los conocimientos declarativos y procedimentales, Monereo (1998) también sostiene que las posibilidades de adquisición de conocimientos procedimentales se hallan condicionadas por intervenciones concretas del profesor, de carácter intencional y sistemático, a partir de las tareas propuestas en relación a los distintos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales objeto de aprendizaje. Es decir que, advierte el carácter condicionante de las tareas de aprendizaje propuestas por el profesor, en vinculación a los diferentes contenidos a desarrollar, para la adquisición y progresiva consolidación y complejización de las habilidades procedimentales, en su condición de componentes fundamentales para el desarrollo del pensamiento estratégico.

Asimismo, ante la importancia de esta problemática, Monereo (1998) plantea el interrogante ¿cuándo enseñar los procedimientos y estrategias de aprendizaje?, el que es respondido atendiendo, por un lado, a la concepción de los procedimientos como contenidos a ser enseñados y, por otro lado, considerando la necesidad de que se organicen instancias de enseñanza y aprendizaje de carácter secuencial, es decir que, el profesor visualice los conocimientos previos del alumno, que constituyen el punto de partida, para la resolución de las

tareas propuestas. En este sentido, se consideran como conocimientos previos inherentes al uso de procedimientos cognitivos, aquellos procedimientos que el alumno domina, producto de su internalización, lo que implica, en consecuencia, su adecuado conocimiento y capacidad de uso pertinente, según los objetivos, condiciones y nivel de exigencias de una tarea de aprendizaje determinada. Por lo tanto, es fundamental que el profesor conozca el nivel de conocimientos previos del alumno, de modo que, a partir de los mismos, proponga diferentes tareas de aprendizaje que favorezcan su uso, como la adquisición y consolidación progresiva de nuevos procedimientos.

De igual modo, se considera que los procedimientos, como contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje, deben organizarse secuencialmente, atendiendo no sólo a los conocimientos previos del alumno, sino también a los diferentes niveles de complejidad, según el desarrollo cognitivo del alumno; en relación a esto, Monereo (1998) se refiere al concepto de “currículum en espiral” de Bruner (1996), explicitando posibilidades de trabajar los mismos procedimientos o procedimientos similares, en sucesivas situaciones de aprendizaje, que presenten condiciones de exigencia y/o niveles de dificultad progresivamente más complejos.

Y en relación al interrogante ¿cómo enseñar el uso de estratégico de procedimientos?, responde que la enseñanza de los procedimientos debe organizarse en vinculación con los contenidos declarativos y procedimentales propios de las diferentes asignaturas, a partir de las distintas actividades y/o situaciones problemáticas a resolver propuestas por el profesor, y mediante la puesta en práctica de estrategias orientadas a desarrollar progresivamente en el alumno la toma de conciencia sobre su uso intencional, visualizando beneficios y ventajas, a partir de las distintas necesidades y exigencias planteadas.

Es decir que, no sólo es necesaria la planificación de actividades de aprendizaje orientadas a promover en el alumno la adquisición de distintos procedimientos cognitivos exigidos por su resolución, sino también que el profesor planifique sistemáticamente y desarrolle intencionalmente instancias de trabajo concretas con el grupo-clase, que permitan la visualización y/o la explicitación de los procedimientos empleados.

A partir de los criterios enunciados sobre cómo y cuándo enseñar el uso estratégico de procedimientos, se propone considerar cuatro variables fundamentales desde las que se organizarán las intervenciones pedagógicas orientadas a promover su adquisición en el alumno:

- la asignatura o área disciplinar y los contenidos curriculares inherentes;
- los objetivos y las habilidades cognitivas implicadas;
- las actuaciones estratégicas a enseñar;

- las actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación, con la explicitación de las distintas acciones a desarrollar por el profesor y el alumno.

Por otro lado, Carles Monereo (1998) propone que las estrategias de intervención pedagógica a desarrollar, atendiendo a las variables enunciadas, consideren algunas pautas elaboradas por otros especialistas como Perkins y Smith (1985), Nisbet y Schuckmish (1986) y Pressley y otros (1992):

- plantear actividades con cierto nivel de complejidad, que demanden al alumno acciones de regulación consciente y deliberada durante las instancias de planificación, de control y supervisión para y durante la resolución de la tarea, y de evaluación de los resultados obtenidos;
- promover el aprendizaje de diferentes procedimientos cognitivos, que pueden ser útiles para la resolución de una tarea o de tareas semejantes, favoreciendo la toma de decisiones consciente e intencional en el alumno, con respecto a la elección del procedimiento más conveniente o de la combinación de diferentes procedimientos, según sus ventajas y/o preferencias personales; es decir, evitar la enseñanza limitada de “técnicas de estudio tipo” a implementar, según las características de las tareas propuestas, lo que podría generar aprendizajes mecánicos. Es decir, es necesario que se posibilite al alumno el conocimiento y adquisición de diferentes técnicas o procedimientos cognitivos válidos para la resolución de una misma tarea o de tareas de aprendizaje similares, sin limitar su aprendizaje a secuencias de acción resultantes de la aplicación de una técnica modelo o estándar, según los objetivos de las diferentes actividades o situaciones problemáticas presentadas;
- organizar la enseñanza de estrategias de aprendizaje funcionales al contexto, es decir, propiciar la adquisición de diferentes habilidades cognitivas en el alumno, atendiendo a su desarrollo cognitivo y las necesidades y posibilidades de aprendizaje reales, según las exigencias y la particularidad de los objetivos y contenidos curriculares de las diferentes asignaturas;
- crear condiciones favorables en el aula al diálogo, al intercambio, a la discusión, a la duda, a la exploración y reflexión sobre las distintas posibilidades de pensamiento y de resolución válida de una misma tarea o situación problemática propuesta;
- organizar situaciones de enseñanza y aprendizaje que faciliten la transferencia de las estrategias de aprendizaje adquiridas, a través de instancias de fundamentación y

explicitación del porqué de su elección y del cómo de su uso, según las exigencias y/o demandas de las tareas escolares propuestas. Del mismo modo, se postula que la consolidación de las estrategias de aprendizaje adquiridas es posible propiciando su transferencia a distintas asignaturas y, en lo posible, a otros contextos o situaciones de la vida cotidiana.

Monereo (1998) sugiere también algunas instancias concretas a implementar desde las situaciones de enseñanza y aprendizaje orientadas a promover la adquisición de un pensamiento estratégico en el alumno, como la explicitación o el “pensar en voz alta” en clase, con respecto a las procesos cognitivos, las secuencias de acción implementadas y las operaciones mentales desarrolladas, a partir de la resolución de las diferentes tareas propuestas. Y alude a algunos métodos que favorecen la explicitación y visualización consciente de los procesos de pensamiento desarrollados para la resolución de una actividad cognitiva determinada, como: el empleo de “modelos expertos” de pensamiento, que ponen de manifiesto y explican, paso a paso, las operaciones mentales ejecutadas mientras se aprende un contenido o se resuelve una tarea; el uso de pautas de interrogación que guían al alumno en las operaciones cognitivas a desarrollar, en relación a un objetivo de aprendizaje determinado; el análisis y discusión con respecto al proceso mental seguido para la resolución de una tarea; la resolución grupal de tareas, que genera instancias de intercambio para la toma de decisiones inherente a las instancias de planificación, ejecución y evaluación, entre otras.

Sintetizando, es posible considerar que, las estrategias didácticas se construyen mediante procesos de toma de decisiones, de carácter intencional y consciente, en el profesor; y se diferencian cualitativamente entre sí, por las concepciones de enseñanza y aprendizaje y los objetivos en los que se sostienen, promoviendo en el alumno procesos cognitivos diferentes, según se propicien “aprendizajes mecánicos o “aprendizajes estratégicos”. Es decir que, las posibilidades de adquisición de un pensamiento estratégico en el alumno, entendido como la capacidad de toma de decisiones en relación a cómo actuar y organizar determinadas secuencias de acciones y la puesta en práctica de diferentes procedimientos cognitivos, según los objetivos de una tarea de aprendizaje determinada, se halla condicionada por las intervenciones didáctico – pedagógicas del profesor. Entonces, las posibilidades de su adquisición en el alumno, dependen de la toma de decisiones del profesor inherente a los objetivos y contenidos curriculares planteados desde su asignatura, con respecto al qué y cómo de los aprendizajes propuestos.

En consecuencia, es posible afirmar que las estrategias de aprendizaje como toma de decisiones, consciente e intencional, vinculada al qué y cómo aprendo, a partir de una situación problemática determinada, constituye una capacidad cognitiva pasible de adquirirse mediante la puesta en práctica de instancias pedagógicas, organizadas sistemática e intencionalmente, orientadas a promover y/o facilitar su progresivo desarrollo.

## CAPITULO III

### METODOLOGÍA

#### 6. Metodología

A partir de los objetivos planteados como criterios orientadores para la construcción del marco teórico inherente a la problemática del empleo de estrategias de aprendizaje por los alumnos en el proceso de adquisición de conocimientos, en el contexto de prácticas pedagógicas desarrolladas desde las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética, en 1º y 2º año de Polimodal, en el ámbito institucional de una escuela pública de gestión estatal, y la elección de un método de recolección de datos adecuado en relación a su especificidad, las técnicas de obtención de información implementadas durante la etapa correspondiente al trabajo de campo, se encuadran dentro de la “metodología de investigación cuali-cuantitativa”.

La elección de esta metodología se fundamenta en que la producción de conocimientos, según las intencionalidades manifestadas en dichos objetivos, requiere del uso de técnicas que permitan analizar, desde una perspectiva comprensiva, las estrategias de aprendizaje implementadas por los alumnos para la resolución de las tareas propuestas, desde las estrategias didácticas puestas en práctica en los espacios curriculares de Historia, Geografía y Formación Ética, en 1º y 2º año de Polimodal, de la institución educativa seleccionada.

Asimismo, con respecto a la caracterización y/o análisis de las tareas implementadas en los espacios curriculares señalados, desde las estrategias didácticas desarrolladas, en su condición de facilitadoras u obstaculizadoras de la adquisición de estrategias de aprendizaje.

Los instrumentos seleccionados viabilizan, desde esta perspectiva, el acceso a situaciones de enseñanza y aprendizaje, que involucran prácticas comunicativas/ cognitivas desarrolladas mediante la interacción profesor-alumno; alumno-profesor; alumno-alumno y alumno-contenido, atravesadas por la especificidad propia de los objetivos y contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje en los espacios curriculares de Geografía, Historia y Formación Ética, de 1º y 2º año de Polimodal, de la institución educativa seleccionada, mediatizadas por el

lenguaje, como recurso fundamental que posibilita instancias de elaboración de significados, desde el contexto institucional/cultural específico en el que se desarrollan.

Es decir, que los instrumentos seleccionados y aplicados para la obtención de los datos necesarios según los objetivos planteados, permiten realizar inferencias sobre las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos de 1° y 2° año de Polimodal (de la institución educativa señalada) en Historia, Geografía y Formación Ética, a través del abordaje de situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas que involucran, por un lado, intervenciones pedagógicas mediadas por estrategias didácticas y tareas de aprendizaje y, por otro, instancias de resolución de las tareas propuestas, a través de las acciones que el alumno desarrolla y el uso de determinados procedimientos, que involucran ciertos procesos cognitivos, en relación al qué y el cómo de la incorporación del conocimiento. Del mismo modo, en relación a la posibilidad de visualizar, caracterizar y/o analizar las tareas propuestas, atendiendo a su incidencia en la adquisición de estrategias de aprendizaje.

Es necesario aclarar, que cuando se hace referencia a la elaboración de inferencias, se alude al procedimiento cognitivo interdisciplinar, de uso, para el establecimiento de relaciones entre datos, hechos y/o situaciones, de carácter deductivo o causal, que permite la interpretación y análisis de la información inherente.

En base a lo fundamentado, desde esta práctica de investigación, la construcción de conocimientos se orienta, desde un carácter “inductivo”, a la elaboración de categorías de interpretación vinculadas al uso de estrategias de aprendizaje para la resolución de las tareas escolares propuestas desde las estrategias didácticas implementadas, determinadas como objeto problema, a partir de la información obtenida en el campo y mediante relaciones con el marco teórico, concebido como marco orientador de las posibilidades de significación de la realidad. Es decir, a través de la inserción en las prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje y la obtención de información pertinente a las tareas escolares propuestas y las estrategias de aprendizaje implementadas para su resolución, se elaboran categorías de análisis, desde las cuales se desarrollan procesos de interpretación orientados al conocimiento y la comprensión.

De igual modo, con respecto a la elaboración de categorías de interpretación, para analizar la incidencia de las tareas escolares propuestas en la adquisición de estrategias de aprendizaje.

Por otro lado, su carácter “idiográfico” responde, en vinculación con lo “inductivo”, al planteo de intencionalidades de comprensión y/o interpretación del fenómeno inherente a la singularidad de las estrategias de aprendizaje y su uso, que se implementan a partir de la

resolución de una tarea determinada, excluyendo la elaboración de leyes y/o explicaciones de validez general. Es decir, las acciones de recolección de datos en el campo y el proceso de análisis inherente, no responden al propósito de verificación de la validez de una hipótesis como punto de partida ni a la determinación de leyes y/o explicaciones generales, sino a la búsqueda de conocimiento y comprensión sobre las estrategias de aprendizaje que el alumno emplea a partir de las tareas dadas, atendiendo a su particularidad como proceso de toma de decisiones inherentes al cómo de su resolución, mediante el desarrollo de acciones y el uso de procedimientos cognitivos determinados.

Esto es igualmente válido con respecto a la búsqueda de comprensión sobre la especificidad de las tareas de aprendizaje implementadas en los espacios curriculares de Historia, Geografía y Formación Ética, de 1° y 2° año (de la institución educativa seleccionada), y su condición como recursos, que pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los alumnos. Dicho de otro modo, esta práctica de investigación también se orienta a comprender el cómo de las tareas de aprendizaje propuestas, desde las estrategias didácticas que se implementan, y su incidencia en la adquisición de estrategias de aprendizaje en el alumno.

### **6.1. Técnicas de recolección de datos**

Desde la metodología de investigación cualitativa seleccionada, atendiendo a su carácter idiográfico e inductivo, se emplean como instrumentos de recolección de datos las técnicas denominadas como observación no participante y cuestionarios a alumnos (con preguntas abiertas y cerradas).

El empleo de tales técnicas, según lo explicitado precedentemente, no se orientan a la obtención de datos con el fin de lograr una mera descripción y/o búsqueda de explicaciones generales para la elaboración de leyes, sino al desarrollo de procesos de elaboración de significados, que permitan comprender la particularidad del fenómeno objeto de investigación y desde los cuales sea posible su conocimiento y comprensión.

La observación no participante se seleccionó como técnica de recolección de información, en cuanto constituye un instrumento que permite el abordaje del fenómeno objeto de estudio, a través del empleo de los sentidos, en forma directa y tal como se presenta u ocurre en la realidad. En este caso, adquiere el carácter de procedimiento fundamental para la recolección de datos, al viabilizar el acceso a situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje

en el aula, desde las cuales es posible observar instancias que involucran el uso de estrategias de aprendizaje para la resolución de las tareas escolares propuestas, desde las estrategias didácticas, que se ponen en práctica, en los espacios curriculares seleccionados.

Mediante el abordaje directo de estas situaciones, es posible visualizar el desarrollo concreto de instancias de enseñanza y aprendizaje, focalizando la mirada en las estrategias didácticas que se implementan, a través de las distintas acciones del profesor, durante el inicio, desarrollo y cierre de la clase, atendiendo particularmente a las tareas escolares y/o de aprendizaje que se implementan, en su carácter de actividades cognitivas del alumno.

A partir de las tareas escolares que se implementan, en instancias de trabajo grupal y/o individual, se observan y/o registran objetivamente las diferentes acciones del alumno y los procedimientos cognitivos que emplea para su resolución. En particular, en las asignaturas de Historia (1° y 2° año), Geografía (2° año) y Formación Ética (2° año), se abordaron instancias de trabajo grupal, y se registran las distintas acciones desarrolladas por los alumnos así como los procedimientos que se emplean para la resolución de las tareas de aprendizaje dadas. En la asignatura de Geografía (1° año), no se abordaron instancias de trabajo grupal, ya que las estrategias didácticas implementadas incluyen, entre las tareas de aprendizaje propuestas, actividades a resolver por el alumno, en forma individual.

Se desarrollaron observaciones de clases en las asignaturas de Historia (1° y 2° año), Geografía (1° y 2° año) y Formación Ética (2° año), entre los meses de setiembre y noviembre del año 2009, de modo continuo y sistemático, en el contexto institucional de la escuela pública de gestión estatal seleccionada.

El desarrollo de las observaciones se concretó a través del empleo de una guía orientadora, de carácter abierto y flexible, elaborada desde el marco teórico de referencia, como instrumento de apoyo y orientación para el abordaje de la realidad, desde la cual es posible resignificarlo, enriquecerlo y/o complejizarlo, con el propósito de facilitar el ajuste y la focalización necesarios sobre los aspectos relevantes, inherentes a la problemática objeto de investigación, para su conocimiento y comprensión.

Los cuestionarios implementados a alumnos, se aplican atendiendo a su carácter de instrumento inclusor de interrogantes, que abordan el problema objeto de investigación, al traducir preguntas focalizadas en los aspectos específicos a indagar. Incluyen preguntas abiertas y cerradas, que se vinculan con los diferentes factores inherentes a las estrategias de aprendizaje, su uso y adquisición, y que se ponen de manifiesto en los procesos cognitivos personales que se desarrollan a través de la resolución de diferentes tareas y/o actividades cognitivas (antes,

durante y después). Entre tales factores, es posible mencionar algunos como organización y uso del tiempo; acceso y uso de recursos bibliográficos; planificación de las acciones a implementar para la resolución de una tarea; uso de procedimientos cognitivos para la incorporación de la información; observación de logros y dificultades antes, durante y después de la resolución de una actividad; observación de la utilidad de los procedimientos y/o la frecuencia en su uso y nivel de dificultad en el uso; acciones de superación de las dificultades observadas en la resolución de actividades de aprendizaje y/o en instancias de evaluación, entre otras.

Se opta por la aplicación de esta técnica, para realizar inferencias sobre el empleo de estrategias de aprendizaje, por los alumnos pertenecientes a los grupo-clase seleccionados (1° y 2° año, de la institución educativa de acceso), para la resolución de las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, al considerarse su condición de instrumento que permite un abordaje preciso de la realidad, que se estructura a través de interrogantes, rigurosamente concretos y específicos, y que facilita el conocimiento y comprensión del fenómeno objeto de estudio.

El mismo se elaboró a través de los aportes del Marco Teórico de referencia, para el abordaje de la problemática inherente a la adquisición y uso de estrategias de aprendizaje, en articulación con el modelo propuesto, en el marco de las prácticas de investigación desarrolladas, desde el Proyecto CIUNT “Estrategias de Aprendizaje y Metacognición en alumnos de Ciencias de la Educación y Psicología de la UNT” (2001 – 2004), dirigido por la Mg. Hilda Saleme. Se consideran otras producciones de la Mg. Hilda Saleme, en conjunto con la Mg. Mariela Ventura, (2003), cuyos aportes se explicitan en algunos trabajos como “Estudio Comparativo entre Estrategias de Aprendizaje utilizadas por alumnos universitarios y del Ciclo Polimodal, Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán; y los aportes de la Lic. Marta Guzmán y Mg. Gladys Caram (2003), atendiendo a lo considerado, desde la producción denominada “Estrategias de Aprendizaje y Procesos Metacognitivos en alumnos universitarios”, producto de investigaciones desarrolladas en el ámbito del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán.

Cabe señalar, que el mismo fue validado mediante “juicio de expertos”, correspondientes a las áreas pedagógicas y disciplinares involucradas por la problemática de investigación, y se aplicó previamente a una muestra piloto, para determinar sus condiciones de validez, con los ajustes necesarios, atendiendo a la población participante como a las variables a considerar para el abordaje de las estrategias de aprendizaje, a partir de la resolución de tareas,

en alumnos de 1° y 2° de Polimodal, en los espacios curriculares de Historia, Geografía y Formación Ética.

A continuación se presenta el cuestionario implementado a alumnos de 1° y 2° año de Polimodal, en el mes de noviembre del año 2009, de la institución educativa señalada:

**Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje en Historia y Geografía**

**Nombre y Apellido:** .....

**Escuela:** .....

**Curso:** .....

**Año:** .....

1) ¿Cuánto tiempo dedicas por día, fuera de la escuela, para resolver las tareas en:

Subraya a partir de las opciones dadas:

Historia	Geografía
• menos de 1 hora	• menos de 1 hora
• entre 1 y 2 horas	• entre 1 y 2 horas
• entre 2 y 3 horas	• entre 2 y 3 horas
• no dedico tiempo	• no dedico tiempo

2) ¿Dispones en tu casa de un lugar cómodo y/o adecuado para trabajar con las tareas de Historia y Geografía? Señala con una cruz según corresponda:

Si

No

3) Cuando trabajas con las tareas de Historia y Geografía ¿qué recursos bibliográficos utilizas? Señala con una cruz a partir de las opciones dadas.

Si eliges la opción “otros”, nombra los recursos bibliográficos que utilizas:

- a. apuntes de clase
- b. información transmitida por profesores
- c. diccionario

- d.* libros de texto
- e.* enciclopedias
- f.* revistas
- g.* material bibliográfico en fotocopias
- h.* información obtenida por Internet
- i.* otros.....
- .....
- .....

**4 A)** Antes de resolver una consigna en Historia y Geografía ¿planificas cómo hacerlo? Señala con una cruz a partir de las opciones dadas:

Siempre       A veces       Nunca

¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

**4 B)** Si planificas cómo resolver las tareas de Historia y Geografía ¿qué tienes en cuenta?

- lo que indica la consigna
- las acciones o etapas a seguir según la consigna
- los procedimientos o técnicas a utilizar según las acciones o etapas seguir
- otros .....
- .....
- .....

**5 A)** Cuando lees los textos a trabajar en Historia y Geografía ¿utilizas algunos de estos procedimientos? Señala con una cruz a partir de las opciones dadas.

Si eliges la opción “otros”, nombra los procedimientos que utilizas:

- buscar en el diccionario palabras de significado desconocido
- subrayado de palabras clave
- notas al margen del texto
- elaboración de interrogantes por párrafo
- colocar títulos por párrafo
- identificación de ideas principales y secundarias
- establecimiento de relaciones entre el título y el contenido del texto
- comparación de ideas principales
- establecimiento de relaciones entre ideas principales
- otros .....
- .....
- .....

**5 B)** Cuando resuelves las consignas a trabajar en Historia y Geografía ¿utilizas algunos de estos procedimientos para interpretar la información?

Si eliges la opción “otros”, nombra los procedimientos que utilizas:

- resumen
- síntesis
- esquema
- cuadro sinóptico
- cuadro comparativo
- mapa conceptual
- lectura de líneas de tiempo
- lectura de mapas y planos
- lectura de gráficos
- lectura de diagramas y/o tablas de datos
- elaboración de mapas y planos
- elaboración de gráficos
- elaboración de diagramas y/o tablas de datos
- elaboración de líneas de tiempo
- otros .....

.....  
.....  
.....  
.....

**5 C)** Cuando resuelves las consignas a trabajar en Historia y Geografía ¿utilizas algunos de estos procedimientos para analizar la información?

Si eliges la opción “otros”, nombra los procedimientos que utilizas:

- comparación de datos, hechos y/o conceptos
  - establecimiento de relaciones entre datos, hechos y/o conceptos
  - determinar consecuencias de hechos, situaciones y/o fenómenos
  - determinar causas de hechos, situaciones y/o fenómenos
  - otros .....
- .....  
.....

**5 D)** Cuando resuelves las consignas a trabajar en Historia y Geografía ¿utilizas algunos de estos procedimientos para organizar y/o comprender la información?

Si eliges la opción “otros”, nombra los procedimientos que utilizas:

- establecimiento de relaciones entre datos, hechos y/o conceptos
  - elaboración de esquemas
  - elaboración de cuadros sinópticos
  - elaboración de mapas conceptuales
  - otros .....
- .....  
.....

**5 E)** Cuando resuelves las consignas a trabajar en Historia y Geografía ¿utilizas algunos de estos procedimientos para exponer o comunicar la información?

Si eliges la opción “otros”, nombra los procedimientos que utilizas:

- elaboración de informes escritos
- preparación de exposiciones orales
- elaboración de cuadros sinópticos, esquemas o mapas conceptuales
- otros .....
- .....
- .....

**6 A)** Utilizar los procedimientos señalados desde el ítem 5A) al ítem 5E) para resolver las tareas en Historia y Geografía, te resulta

Fácil

Difícil

¿Por qué?

.....

.....

.....

**6 B)** ¿Podrías nombrar los procedimientos que te resultan más fáciles de usar?:

.....

.....

.....

**6 C)** ¿Podrías nombrar los procedimientos que te resultan más difíciles de usar?:

.....

.....

.....

**7)** Los procedimientos señalados desde el ítem 5A) al ítem 5E), los utilizas para resolver tus tareas en Historia y Geografía:

Siempre

A veces

Nunca

8) Cuando resuelves una tarea en Historia y Geografía ¿cómo eliges el/ los procedimiento/s a utilizar? Señala con una cruz, a partir de las opciones dadas:

- Según lo que indica la consigna a resolver
- Teniendo en cuenta los más fáciles de usar

9) Cuando utilizas algún procedimiento ¿observas si es útil para resolver tu tarea en Historia y Geografía? Señala con una cruz a partir de las opciones dadas:

Siempre  A veces  Nunca

¿Por qué?

.....  
.....  
.....

10) Mientras resuelves las tareas de Historia y Geografía ¿observas tus aciertos y errores? Señala con una cruz a partir de las opciones dadas:

Siempre  A veces  Nunca

11) Si observas los errores mientras resuelves tus tareas en Historia y Geografía ¿intentas corregirlos? Señala con una cruz a partir de las opciones dadas:

Si  A veces  No

12) Cuando intentas corregir los errores mientras resuelves las tareas de Historia y Geografía ¿cómo lo haces?

.....  
.....  
.....  
.....

13) Cuando terminas de resolver las tareas de Historia y Geografía ¿observas cómo la resolviste? Señala con una cruz a partir de las opciones dadas:

Siempre       A veces       Nunca

¿Por qué?

.....  
.....  
.....

14) Al terminar de resolver las tareas en Historia y Geografía ¿observas si el resultado final es correcto o incorrecto? Señala con una cruz a partir de las opciones dadas:

Si       A veces       No

¿Por qué?

.....  
.....  
.....

15) Al terminar de resolver las tareas de Historia y Geografía ¿observas “lo que aprendiste” y “lo que no pudiste aprender”? Señala con una cruz a partir de las opciones dadas:

Si       A veces       No

¿Por qué?

.....  
.....  
.....

16 A) Te gusta trabajar con las tareas de:

- *Historia*                      Poco    Mucho    Bastante    Nada
- *Geografía*                    Poco    Mucho    Bastante    Nada

16 B) ¿Prefieres trabajar con las tareas de Historia o Geografía? ¿Por qué?

.....  
.....  
.....

17) Trabajas con las tareas de:

- |                    |                   |                         |
|--------------------|-------------------|-------------------------|
| • <i>Historia</i>  | Sólo para aprobar | Para aprobar y aprender |
| • <i>Geografía</i> | Sólo para aprobar | Para aprobar y aprender |

18) Cuando resuelves las tareas de Historia y Geografía ¿recibes ayuda u orientación en la escuela y/o en tu casa? ¿Podrías decir quiénes te ayudan?

.....  
.....  
.....

19) ¿Qué necesitas mejorar para resolver tus tareas de Historia y Geografía?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## 6.2. Universo de análisis

El “universo de análisis”, atendiendo a la problemática objeto de estudio de esta investigación, se constituye de los cursos correspondientes a 1º y 2º año de Polimodal de la institución educativa de gestión estatal seleccionada, teniendo en cuenta que estos se componen de alumnos pertenecientes a grupos etarios (15 y 16 años de edad) con ciertas características evolutivas, propias del estadio lógico-abstracto del desarrollo (evolución de la capacidad de abstracción y simbolización del pensamiento, que permite el conocimiento y comprensión de la realidad, en condiciones de mayor riqueza y complejidad), que suponen posibilidades de adquisición de estrategias de aprendizaje como habilidades cognitivas complejas. Las estrategias

de aprendizaje involucran habilidades cognitivas complejas al posibilitar procesos personales de toma de decisiones, de carácter autónomo, consciente e intencional, sobre las acciones a desarrollar y los procedimientos a implementar para la resolución de una situación problemática. A través de la planificación de acciones y los procedimientos de adquisición de la información a implementar, es posible desarrollar procesos cognitivos caracterizados por la construcción de saberes, que implican la elaboración de significados, mediante los cuales es posible el conocimiento y una aproximación a la realidad progresivamente más compleja.

Asimismo, al considerarse que el trayecto educativo formal transitado por estos grupos, favorecería habilidades previas en los alumnos, vinculadas al uso de estrategias de aprendizaje para la resolución de las tareas escolares propuestas desde los diferentes espacios curriculares.

A partir del universo de análisis, es posible definir como “población” de esta práctica de investigación, a la totalidad de los grupos - clase correspondientes a los cursos de 1º y 2º año de Polimodal (con orientación en Humanidades y Ciencias Sociales) de la institución educativa de gestión estatal seleccionada, que se ubica en el radio urbano (de la provincia de Tucumán) conocido como “Barrio Norte” de la ciudad de San Miguel de Tucumán.

Esta institución de enseñanza secundaria, que funciona en los turnos mañana, tarde y noche, se caracteriza por presentar en su Plan de Estudios, trayectos de formación definidos a partir de las modalidades “Humanidades y Ciencias Sociales” y “Economía y Gestión de las Organizaciones”. Su población total, es aproximadamente de 2000 alumnos; la misma procede del departamento Capital (San Miguel de Tucumán y el Gran San Miguel) como de localidades próximas al mismo (Alderetes, Cruz Alta y Leales) y se caracteriza por una marcada heterogeneidad, en relación a la condición social de los alumnos y a las diferentes problemáticas socio – culturales que presentan. Cabe señalar, que predominan alumnos provenientes de “familias tradicionales”; aunque también se registran “familias disfuncionales” y alumnas procedentes de “hogares” como “Adoratrices” y “Santa Rita”. Es importante considerar, por otro lado, que esta institución tiene una demanda social importante; solicitan ingresar aproximadamente, por año, 1000 postulantes. El mecanismo de elección consiste en “ingreso directo”, si es por hermano, con el mismo turno e idioma; y con sorteo público, para el resto de las vacantes.

Con respecto a las prácticas/espacios institucionales que nuclean a los alumnos, se identifica al Centro de Estudiantes, orientado a promover diferentes acciones de integración, pertenencia y participación estudiantil, que se organiza a través de una Comisión Directiva,

constituida por Presidente, Vicepresidente, Tesorero y delegados de cursos y vocales, con elecciones y presentación de listas.

En relación a la población docente, la misma se caracteriza también por su carácter sumamente heterogéneo; la propuesta pedagógica institucional se orienta a “atender a la diversidad”, según las diferentes necesidades y demandas, y a “sostener la calidad educativa”, atendiendo al rendimiento académico del alumno, con una formación sólida para la continuidad de estudios superiores. En este sentido, se registra, institucionalmente, un porcentaje importante de alumnos que opta por continuar su formación en el nivel superior del sistema educativo.

Por otro lado, desde la gestión institucional/pedagógica, se proponen instancias de acompañamiento a docentes, según su perfil, y se apoya en la organización por Departamentos Docentes, coordinados por Profesores Jefes, a partir de las áreas:

- Comunicación y Expresión
- Matemática y Física
- Ciencias Naturales y Tecnología
- Lengua Extranjera
- Ciencias Sociales
- Educación Física
- Ciencias Jurídicas y Contables

Las propuestas didáctico-pedagógicas, que se implementan desde las diferentes asignaturas, se definen a través de acuerdos “intradepartamentales” y entre las dificultades más importantes, se registran aquellas inherentes a la “articulación entre el nivel primario y secundario”, que se evidencian en el desempeño del alumno, con el ingreso a la institución, y al logro de los acuerdos necesarios, reguladores de las prácticas pedagógicas, entre docentes.

Atendiendo a los mecanismos de gestión institucional, la toma de decisiones inherente a la conducción, es responsabilidad del Director, con participación del Consejo Consultivo, que éste preside, integrado por tres Vicedirectores, un Asesor pedagógico y un representante de preceptores, en el que se abordan las diferentes problemáticas, con el propósito de lograr acuerdos, a través de los aportes de sus diferentes miembros.

Entre las problemáticas más frecuentes entre los alumnos, se advierten dificultades diversas en el espacio familiar, para su orientación y acompañamiento; de regulación de la disciplina e implementación de la normativa, y en lo inherente a los procesos de aprendizaje, se

registran dificultades de comprensión y producción de texto y de comprensión/razonamiento matemático; asimismo, necesidades de fortalecimiento de la propuesta de contenidos en las distintas áreas, ya que no se adecúan al contexto del alumno y sus posibilidades/necesidades cognitivas.

La población, a partir de la cual se aborda la problemática objeto de estudio señalada, se recorta, a partir de un muestreo intencional, atendiendo a criterios de conveniencia. La muestra resultante se compone de alumnos pertenecientes a 1º año de Polimodal, por las divisiones 3ª (compuesta por 26 alumnos) y 4ª (compuesta por 21 alumnos), y por alumnos de 2º año, correspondiente a la división 4ª (compuesta por 21 alumnos).

Cabe señalar, que a partir de los grupos-clase seleccionados, se consideran como unidades de análisis a las “estrategias didácticas”, implementadas por los profesores, a las “tareas escolares”, propuestas desde las estrategias didácticas puestas en práctica en los espacios curriculares correspondientes a Historia, Geografía y Formación Ética de los cursos seleccionados, y a las “estrategias de aprendizaje”, empleadas por los alumnos para su resolución.

La elección de las divisiones correspondientes a los cursos mencionados se concretó atendiendo a criterios de conveniencia, en relación a posibilidades adecuadas y/o favorables de acceso al campo (situaciones de enseñanza y aprendizaje desde las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética, en 1º y 2º año de Polimodal de la institución educativa de gestión estatal seleccionada), atendiendo a la predisposición favorable y el perfil de los agentes participantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje a indagar (profesores-alumnos), para lo cual se hizo un trabajo previo de sondeo en el campo, mediante el contacto directo con informantes clave (profesores del equipo docente de la institución).

Igualmente, atendiendo a las posibilidades horarias personales para el acceso y permanencia en el campo, teniendo en cuenta la implementación de las distintas técnicas de recolección de datos planificadas.

Por el curso correspondiente a 1º año de Polimodal, se seleccionaron las divisiones 3ª y 4ª; por el curso correspondiente a 2º año, se incluyó para el abordaje de la problemática objeto de estudio de esta investigación, al grupo-clase correspondiente a la división 4ª.

La elección de Historia, Geografía y Formación Ética, como espacios curriculares abordados para indagar sobre las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos de 1º y 2º año (de las divisiones seleccionadas) para la resolución de las tareas escolares propuestas, responde a preferencias personales, que se justifican en la disposición de un bagaje de

conocimientos favorables y/o afines a la formación profesional de base. Asimismo, por las características de sus contenidos curriculares (construidos desde disciplinas humanísticas y/o sociales), que permiten instancias favorables de análisis con respecto al uso de tales estrategias, mediante una perspectiva cualitativa hacia la comprensión.

Las observaciones de clase se desarrollaron para el espacio curricular de Historia en los cursos correspondientes a 1° 4ª y 2° 4ª; para el de Geografía, en 1° 3ª y 2° 4ª, y para el de Formación Ética, en 2° 4ª. Para el espacio curricular de Formación Ética, no se incluyeron grupos-clase correspondientes al 1° año, debido a que el Plan de Estudios establecido para el Nivel Polimodal, no lo considera como parte de la estructura curricular.

Los cuestionarios se implementaron a 26 alumnos de 1° año 3ª, a 21 alumnos de 1° año 4ª y a 21 alumnos de 2° año 4ª división, del Polimodal de la institución educativa seleccionada.

## CAPITULO IV

### ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

#### 7. Análisis de datos

El proceso de análisis de datos se desarrolla, según lo enunciado en el apartado correspondiente a elección del método y técnicas de recolección de datos, en forma inductiva con respecto a la información obtenida durante la etapa correspondiente al trabajo de campo y la consideración del marco teórico como herramienta orientadora del abordaje de la realidad, para su conocimiento e interpretación, en interacción recíproca. Es decir, que no se concibe a la teoría como un constructo determinante de las posibilidades de conocimiento de la realidad ni como un cuerpo de conocimientos a comprobar en su validez, sino como un soporte desde el cual es posible su abordaje, mediante la elaboración de categorías de análisis orientadoras, pasibles de construirse y/o reconstruirse, atendiendo a su singular complejidad.

En este sentido, el proceso de categorización, relativo a la problemática objeto de investigación, para la producción de los datos necesarios y/o pertinentes a los interrogantes planteados, se desarrolla mediante la elaboración de categorías de análisis, considerando criterios temáticos dados por el marco teórico de referencia, en forma simultánea y posterior a la recolección de información en terreno:

- Los alumnos de los grupos-clase correspondientes a 1º y 2º año de Polimodal, pertenecientes a escuelas públicas de gestión estatal ¿implementan estrategias de aprendizaje para la adquisición de los contenidos objeto de estudio en los espacios curriculares de Historia, Geografía y Formación Ética?
- ¿Qué características poseen las estrategias de aprendizaje implementadas por los alumnos de 1º y 2º de Polimodal, pertenecientes a escuelas públicas de gestión estatal, para el abordaje de los contenidos objeto de estudio en los espacios curriculares de Historia, Geografía y Formación Ética?

- Las estrategias didácticas puestas en práctica en los espacios curriculares de Historia, Geografía y Formación Ética, en 1º y 2º año de Polimodal, pertenecientes a escuelas públicas de gestión estatal ¿facilitan el desarrollo de estrategias de aprendizaje?

Se implementan para complementar el proceso de análisis cualitativo, que se desarrolla mediante la elaboración de categorías de interpretación, según lo señalado, procedimientos cuantitativos (cálculo de frecuencias y porcentajes), que permiten visualizar indicadores necesarios (proporciones, regularidad y/o frecuencia en el uso del tiempo; planificación de las acciones; uso de procedimientos; observación y revisión de errores; acciones de resolución de la tarea; observación de resultados y aprendizajes logrados y no logrados) para indagar en la adquisición y uso de estrategias de aprendizaje, a partir de la lectura y sistematización de los datos aportados por los cuestionarios aplicados en forma individual a los alumnos de 1º y 2º año de Polimodal, que participaron en esta práctica de investigación.

Es importante explicitar, que los diferentes datos obtenidos e interpretados, a través de la elaboración de categorías de análisis y el uso de procedimientos cuantitativos, se “triangulan”, a partir de la información inherente a las observaciones de clase, sobre las estrategias didácticas que se implementan y la resolución de las tareas de aprendizaje propuestas, y la aplicación de cuestionarios individuales sobre el uso de estrategias de aprendizaje, cuando se elaboran las actividades que se implementan, desde las asignaturas de Historia, geografía y Formación Ética, de 1º y 2º de Polimodal.

La elaboración de conclusiones como etapa fundamental del proceso de producción de conocimientos científicos, se orienta a la construcción de significados pertinentes que faciliten el conocimiento y comprensión de la realidad objeto de investigación, según los interrogantes definidos para su abordaje.

Los aportes a desarrollar desde las conclusiones se orientan a promover la construcción de criterios de acción profesional, en el ámbito educativo formal, que podrían mediatizar el logro progresivo de las mejoras necesarias inherentes a los contextos institucionales/educativos de intervención, en relación a la singularidad de la problemática planteada. Estos criterios de acción profesional se vinculan con orientaciones concretas para el desarrollo en el aula de espacios de intervención pedagógica, mediados por secuencias de acción didáctica, que promuevan y faciliten la adquisición de estrategias de aprendizaje en el alumno, atendiendo a la importancia de las tareas de aprendizaje que se implementan y los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan y/o es posible desarrollar, a partir de las mismas. Es

decir, atendiendo a los procesos cognitivos que se propician en el alumno, según la particularidad de las tareas que se ponen en práctica para el abordaje e incorporación de los diferentes saberes, considerando su condición, facilitadora u obstaculizadora, para la adquisición de estrategias de aprendizaje.

## **8. Resultados**

A partir del análisis de los aportes conceptuales que se consideran más significativos, desde el marco teórico desarrollado como herramienta orientadora para el abordaje del objeto-problema definido (estrategias de aprendizaje empleadas para la resolución de tareas en los espacios curriculares de Historia, Geografía y Formación Ética en 1º y 2º año de Polimodal), se elaboran las siguientes categorías de análisis con el propósito de guiar la lectura e interpretación de los datos obtenidos mediante el trabajo de campo realizado (observaciones de clase desarrolladas en los espacios curriculares de Historia, Geografía - 1º y 2º año de Polimodal - y Formación Ética - 2º año de Polimodal) en una escuela pública de gestión estatal de San Miguel de Tucumán, durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2009:

- ❖ *Planificación de secuencias de acción para la resolución de la tarea*
- ❖ *Uso de procedimientos cognitivos para la resolución de la tarea*
- ❖ *Acciones de control durante la resolución de la tarea*
- ❖ *Acciones de evaluación de la resolución de la tarea*

### **8.1. Resolución de tareas escolares y estrategias de aprendizaje, en el aula, en Historia y Geografía (1º año de Polimodal)**

Desde una lectura, de carácter cualitativo/descriptivo, de las observaciones de clase en relación al uso de estrategias de aprendizaje por alumnos de **1º año** de Polimodal para la resolución de tareas escolares, consistentes en elaboración de guías, trabajos prácticos y exposiciones de carácter individual y/o grupal, en los espacios curriculares de **Historia y Geografía**, se advierte:

- ❑ **Planificación de secuencias de acción para la resolución de la tarea:** desde el proceso de resolución de tareas observado durante el tiempo de trabajo en clase, se registra el desarrollo de guías y/o trabajos prácticos de carácter individual y grupal, con predominio de actividades

de carácter individual. Con respecto a la resolución de las actividades de carácter individual, es preciso señalar que el tiempo de enseñanza y aprendizaje de las clases observadas, se desarrolla priorizando las intervenciones del profesor, mediante exposiciones dialogadas, orientadas mayormente a la toma de apuntes para facilitar en el alumno, la construcción del marco teórico necesario para el abordaje de los contenidos conceptuales a profundizar, a través del uso del material bibliográfico seleccionado y la resolución de las tareas de aprendizaje propuestas. El predominio de las intervenciones del profesor mediante exposiciones dialogadas, se advierte mayormente durante las clases correspondientes al espacio curricular de Historia.

Con respecto a las clases observadas desde el espacio curricular de Geografía, se observan mayores intervenciones de los alumnos, por medio de las puestas en común realizadas, a partir de la producción inherente a los trabajos prácticos a resolver. Sin embargo, estos trabajos prácticos son de carácter individual y, el mayor tiempo de producción, prácticamente en su totalidad, se concreta durante el tiempo de trabajo personal fuera de la escuela, que podría definirse en términos de “tarea para la casa”.

Desde el espacio curricular de Historia, se advierte una menor participación de los alumnos, ya que no se concretan, durante el tiempo de enseñanza y aprendizaje vivenciado desde las clases observadas, instancias frecuentes de puesta en común de las producciones individuales y/o grupales, a partir de los trabajos prácticos y guías propuestas como tareas de aprendizaje.

Asimismo, con relación a la resolución de tareas escolares en clase por parte de los alumnos, ya que predomina el tiempo dedicado a las exposiciones dialogadas, con mayores intervenciones por parte del profesor.

Las guías y trabajos prácticos a desarrollar, se trabajan mayormente durante el tiempo de trabajo destinado a la resolución de tareas fuera de la escuela.

Considerando los señalamientos precedentes, y desde el registro inherente al cómo de la resolución de las tareas grupales realizadas durante las clases correspondientes al espacio curricular de Historia, no se advierten explícitamente, instancias de planificación de secuencias de acción a poner en práctica. Es decir, se observan modos de resolución de las tareas de aprendizaje, que consisten en la lectura de consignas y consulta del material bibliográfico seleccionado por el profesor, a partir de la disponibilidad de libros de texto proporcionados por biblioteca.

Es posible considerar, que la planificación de secuencias de acción para la resolución de las tareas dadas, se desarrolla mecánicamente mediante:

- lectura de consigna;
- búsqueda y selección de información desde el material bibliográfico dado;
- interpretación y organización de la información (identificación de ideas principales y secundarias, elaboración de resúmenes y síntesis; elaboración de cuadros sinópticos y/o esquemas)
- comunicación/transcripción de información (elaboración/transcripción, a partir de las consignas que presentan los trabajos prácticos y/o guías de estudio propuestas)

Es decir, que las acciones desarrolladas para la elaboración de las guías de estudio y/o de los trabajos prácticos a desarrollar en forma individual y grupal, se concretan mecánicamente, sin la mediación de una instancia de planificación previa, intencional y consciente, orientada a definir el cómo de la resolución a través de diferentes acciones y el uso de procedimientos determinados, según las características y demandas planteadas por las mismas. Considerando lo postulado por Beltrán Llera (1998), es importante explicitar que la posibilidad de adquisición progresiva del pensamiento estratégico, se halla mediada por instancias de planificación previa a la resolución de una tarea, de las acciones a implementar y los procedimientos cognitivos a poner en práctica, atendiendo a sus demandas cognitivas. La capacidad de planificación de lo que se va a hacer para la resolución de una tarea, implica la toma de decisiones en el alumno, de carácter consciente e intencional, sobre las acciones más adecuadas y los procedimientos cognitivos más favorables, según los objetivos de aprendizaje determinados por el profesor, a partir de las distintas actividades cognitivas que se implementan.

En relación a lo anterior, no se advierten instancias de diálogo e intercambio de opiniones alumno-alumno sobre cómo resolver las tareas dadas, para la definición de un plan de acción y la selección de los procedimientos de uso, según sus exigencias y/o demandas, sino que tienden a aplicarse en forma mecánica. En este sentido, se advierte un posicionamiento poco favorable del alumno con respecto a la toma de decisiones inherente a la resolución de las tareas de aprendizaje dadas en el área de Historia, lo que podría concebirse como consecuencia de algunos factores como condiciones motivacionales desfavorables, el carácter rutinario de las actividades escolares propuestas, la falta de y/o

escasos conocimientos previos vinculados a un pensamiento estratégico. En referencia a la importancia de los conocimientos previos del alumno relacionados con el pensamiento estratégico, es fundamental tener en cuenta que si no se desarrollan, progresivamente y/o en forma regular, experiencias concretas inherentes a la planificación del cómo de las tareas de aprendizaje a resolver, mediadas por la orientación intencional y sistemática del profesor, no es posible la adquisición de estrategias de aprendizaje (Monereo, 1998). Asimismo, en relación a la construcción de conocimientos sobre los diferentes procedimientos disciplinares e interdisciplinares de uso y el desarrollo de habilidades cognitivas de uso, a partir de las situaciones problemáticas que se presentan desde las estrategias pedagógico / didácticas puestas en práctica.

Desde el espacio curricular de Geografía, no se registran datos vinculados al cómo de la resolución de las tareas de aprendizaje implementadas por el profesor, ya que se desarrollan actividades de carácter individual, cuya resolución se concreta mayormente durante el tiempo de trabajo personal fuera del horario escolar.

Cabe señalar, que las intervenciones de los alumnos durante las instancias de puesta en común de las tareas desarrolladas mayormente en el tiempo de trabajo extra - clase, no explicitan las acciones desarrolladas ni los procedimientos puestos en práctica para su resolución. Es decir, que la socialización de lo producido a partir de las consignas dadas, consiste en la lectura de las respuestas obtenidas, sin manifestar el cómo de su construcción, en términos de acciones y procedimientos.

Es necesario señalar, que desde las estrategias didácticas implementadas se favorece el intercambio de información inherente a los contenidos objeto de aprendizaje, a través de las instancias de puesta en común de las producciones personales resultantes a partir de las consignas dadas, lo que constituye una condición favorable al logro de aprendizajes significativos. El intercambio de información a partir de las producciones individuales es favorecido, ya que se comparan, complementan y/o amplían las respuestas desarrolladas según las diferentes consignas, a partir de su explicitación, con la orientación continua de la profesora, en su condición de mediadora del aprendizaje.

Se explicita entonces la información inherente a los diferentes conocimientos declarativos objeto de aprendizaje, aunque no se observan instancias de explicitación y/o de puesta en común sobre el cómo de lo producido o de los resultados obtenidos, en términos de acciones desarrolladas y procedimientos cognitivos puestos en práctica. En este sentido, no se favorece la adquisición y uso de las estrategias de aprendizaje, ya que las intervenciones

pedagógicas, de carácter sistemático e intencional, orientadas a promover espacios de toma de conciencia sobre “lo que se hace” y “cómo se lo hace” para aprender, adquieren un carácter fundamental (Monereo, 1998).

- ❑ **Uso de procedimientos cognitivos para la resolución de la tarea:** desde la resolución de tareas, de carácter grupal, observada durante el tiempo de trabajo escolar correspondiente al área de Historia, se advierte un uso mecánico de procedimientos, es decir, no se registran instancias explícitas de pensamiento en relación a la selección de los procedimientos cognitivos de uso, teniendo en cuenta lo que indica la consigna, las acciones a implementar y su adecuación o pertinencia con respecto a las posibilidades de uso.

Entre los procedimientos cognitivos empleados, se registra el uso de procedimientos de:

- selección de información a partir de discursos escritos (selección de textos correspondientes a núcleos temáticos a trabajar desde las guías de estudios y/o trabajos prácticos a desarrollar, a partir del material bibliográfico previamente seleccionado por el profesor);
- interpretación de información (elaboración de resúmenes y/o síntesis, a partir de los textos incluidos en el material bibliográfico seleccionado por la profesora responsable);
- comprensión y organización de la información (integración textual mediante la identificación previa de ideas principales y secundarias correspondientes a los textos incluidos en el material bibliográfico seleccionado por la profesora responsable; elaboración de explicaciones por integración entre diversos factores causales);
- comunicación de la información (uso de procedimientos de expresión oral como planificación y elaboración de guiones; respuestas a preguntas y argumentación de opiniones).

Es decir, que estos procedimientos se ponen en práctica mecánicamente, a partir de la lectura de las consignas de trabajo dadas, sin la mediación de instancias de análisis sobre lo que indica la consigna y las demandas de su resolución, para la definición de un plan de acción y la selección de los procedimientos cognitivos pertinentes. En este sentido, no se observan acciones de diálogo alumno-alumno sobre el o los procedimiento/s más adecuados para resolver la tarea dada, en base a sus conocimientos previos. Cabe interrogarse sobre los procedimientos cognitivos adquiridos mediante las experiencias escolares previas, según las

posibilidades dadas por las diferentes situaciones problemáticas a resolver a través de un posicionamiento estratégico en el alumno. Es importante hacer referencia a la incidencia de los conocimientos previos del alumno para la resolución de una tarea de aprendizaje y sus posibilidades de avance cognitivo, en relación no sólo a los conocimientos declarativos sino también a los saberes procedimentales, teniendo en cuenta que los saberes procedimentales (procedimientos cognitivos disciplinares e interdisciplinares) se aprenden, condicionados por las estrategias didáctico-pedagógicas puestas en práctica sistemáticamente en el aula (Monereo, 1998). Del mismo modo, es fundamental considerar que la posibilidad de seleccionar, desde una postura consciente, los procedimientos cognitivos de uso a poner en práctica para resolver una tarea, se halla condicionada por su dominio y/o conocimiento previo en relación a cómo y cuándo implementarlos adecuadamente.

Por otro lado, el uso mecánico de los procedimientos a emplear para la resolución de las tareas dadas, podría responder a su empleo rutinario por parte del alumno, al no decidir, desde una postura consciente e intencional, la elección y puesta en práctica de los más adecuados, según los objetivos de aprendizaje propuestos.

Igualmente, es posible considerar que el uso limitado de procedimientos, responde a la falta de un pensamiento estratégico en el alumno, ya que no se promueve su adquisición desde las estrategias didáctico – pedagógicas implementadas, favoreciéndose el desarrollo de hábitos rutinarios de aprendizaje que se limitan a la aplicación mecánica de ciertos procedimientos, sin pensar críticamente en el cómo ni en el porqué de su uso, tanto como, en la incidencia de su uso en los logros y dificultades resultantes.

Con respecto a las interacciones profesor – alumno, en relación al uso consciente e intencional de procedimientos cognitivos posibles, a partir de las exigencias y/o necesidades planteadas por las tareas a resolver, se registran algunas intervenciones no sistemáticas de la profesora, en alusión a la importancia de la identificación de las ideas principales y de la elaboración de síntesis, para la comprensión de los contenidos objeto de aprendizaje. Es preciso reiterar, que el aprendizaje de procedimientos cognitivos es mediado, según lo que plantea Monereo (1998), por acciones pedagógicas, de carácter intencional y sistemático, que permitan al alumno conocer las diferentes posibilidades de uso de procedimientos disciplinares e interdisciplinares y comprender el cómo de su puesta en práctica para la resolución de una tarea de aprendizaje. Si estas instancias no se concretan en el espacio áulico, no se promueve ni facilita su aprendizaje como las posibilidades de uso, consciente e intencional, para su puesta en práctica, según las diferentes demandas cognitivas.

Es decir, no se registran instancias sistemáticas de intervención pedagógica-didáctica, para la enseñanza de procedimientos y/o su uso consciente, según las demandas cognitivas de las diferentes tareas escolares a desarrollar. De igual modo, en lo que respecta a las posibilidades de explicitación del alumno sobre “lo hecho” y el “cómo de lo hecho”, empleando procedimientos cognitivos posibles y visualizando sus beneficios y ventajas, según las exigencias de las actividades de aprendizaje implementadas. En referencia a la importancia de la explicitación de lo que se hace y cómo se lo hace (Monereo, 1998 y Tishman, Perkins y Jay, 1997) a partir de la resolución de tareas, en el espacio áulico con la orientación del profesor, es preciso señalar que “hacer consciente” cómo se resuelve una tarea, registrando los procedimientos cognitivos de uso, favorece progresivamente su internalización y dominio, las que constituyen condiciones necesarias para su uso consciente.

Desde el espacio curricular de Geografía, no se registran los procedimientos cognitivos que se implementan para la resolución de las guías y/o trabajos prácticos, de carácter individual, ya que se desarrollan mayormente durante el tiempo de trabajo personal empleado por los alumnos fuera del horario escolar. En relación a esto, desde el tiempo de trabajo escolar, se priorizan las exposiciones dialogadas, por parte del profesor, y la puesta en común de las producciones individuales resultantes a partir de la resolución de los trabajos prácticos propuestos.

Es posible inferir, que a través de la resolución de los trabajos prácticos implementados como tareas de aprendizaje, se emplean algunos procedimientos cognitivos como:

- selección de información a partir de discursos orales y discursos escritos (toma de apuntes a partir de las exposiciones dialogadas, como recurso predominante para el acceso a la información específica inherente a los saberes conceptuales, y selección de textos vinculados a los núcleos temáticos a trabajar, desde las guías de estudio y/o trabajos prácticos, a partir de la consulta de diferentes fuentes bibliográficas en algunos casos y, en otros, a partir del material informativo provisto por la profesora;
- interpretación de información (elaboración de resúmenes y/o síntesis, a partir del material bibliográfico empleado; lectura de gráficos y tablas de datos);
- comprensión y organización de la información (integración textual, mediante la identificación previa de ideas principales y secundarias, a partir del material bibliográfico de uso y establecimiento de relaciones conceptuales);

- análisis de la información y elaboración de inferencias (realización de inferencias deductivas y causales, mediante la lectura, interpretación, análisis y comparación de datos presentados en formatos textuales y gráficos)
- comunicación de la información (uso de procedimientos de expresión oral como respuestas a preguntas y argumentación de opiniones; uso de técnicas gráficas correspondientes al trabajo con mapas)

Desde las tareas de aprendizaje implementadas se facilitaría en el alumno la adquisición de algunos procedimientos cognitivos de búsqueda, selección, organización, interpretación y comunicación de la información, según las características de los contenidos curriculares inherentes, lo que podría incidir favorablemente en el logro de aprendizajes constructivos.

No se promueven instancias de interacción profesor-alumno y alumno-alumno, que posibiliten la explicitación del cómo de la selección y uso de los diferentes procedimientos empleados, sus beneficios, ventajas y dificultades, en relación a las producciones resultantes, atendiendo a su calidad, según los objetivos de aprendizaje planteados. Es decir, que se intercambia información inherente a las producciones individuales resultantes, lo que incide favorablemente en la adquisición de los contenidos objeto de aprendizaje, sin instancias simultáneas de puesta en común y/o comunicación de “lo hecho”, mediante la selección y puesta en práctica, consciente y deliberada, de determinados procedimientos cognitivos, según sus posibilidades de uso.

Atendiendo a lo ya señalado desde los aportes de diferentes autores como Monereo (1998), Bixio (1999) y Tishman, Perkins y Jay, (1997), con respecto a las posibilidades de adquisición de las estrategias de aprendizaje, el pensamiento estratégico se adquiere progresivamente y se consolida a través de su puesta en práctica para la resolución de las diferentes tareas de aprendizaje propuestas, mediante la orientación intencional y sistemática del profesor, en su rol de mediador del alumno para la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades de pensamiento. Y en particular, en lo inherente a la adquisición y uso de procedimientos cognitivos, es preciso mencionar nuevamente y destacar, que éstos constituyen objeto de enseñanza y aprendizaje en el espacio áulico; es decir, si no se desarrollan instancias pedagógico/didácticas que permitan la orientación del alumno, a través de intervenciones continuas, sistemáticas e intencionales por parte del profesor, no es posible su adquisición ni dominio progresivo. Esto quiere decir, que no es suficiente implementar

tareas de aprendizaje orientadas a propiciar procesos de comprensión en el alumno, cuya resolución involucra el empleo de diferentes procedimientos cognitivos disciplinares e interdisciplinares, para su adquisición y dominio; implementar tareas que se resuelvan a través del uso de diferentes procedimientos cognitivos, es una condición necesaria pero no suficiente para su aprendizaje y puesta en práctica, desde una postura consciente e intencional. Por lo tanto, es fundamental la intervención sistemática del profesor orientado sobre el qué y el cómo de su uso, a partir de las tareas de aprendizaje dadas.

- ❑ **Acciones de control durante la resolución de la tarea:** desde lo observado durante el tiempo de trabajo en clase destinado a la resolución de tareas de carácter grupal, en la asignatura de Historia, no se advierten acciones de control orientadas explícitamente a la identificación de logros y/o resolución de las dificultades resultantes, a partir de las acciones implementadas y los procedimientos cognitivos de uso. Es decir, que no se concretan instancias de control y regulación de las acciones que se implementan ni de los procedimientos cognitivos de uso atendiendo al plan definido previamente a su resolución, ni se analiza su incidencia en el proceso de aprendizaje resultante y su carácter mediador para la consecución de los objetivos propuestos.

En este sentido, es posible considerar que los alumnos de 1º año no desarrollan procesos metacognitivos (Flavell, 1976) mientras resuelven las tareas dadas en el área de Historia, que les permitan tomar conciencia de lo qué hacen y cómo lo hacen, atendiendo a las necesidades/posibilidades de cambio de las acciones que se implementan, según las demandas de las actividades de aprendizaje puestas en práctica.

Asimismo, retomando lo postulado por Beltrán Llera (1998) en relación al cómo de la adquisición de estrategias de aprendizaje, es necesario considerar que si el alumno no desarrolla acciones de control o “monitoreo mental” (Tishman, Perkins y Jay, 1997), no es posible su desarrollo ni su consolidación progresiva.

En cuanto a las interacciones alumno-profesor durante la resolución de la tarea, se registran escasos intercambios a partir de las demandas y/o necesidades del alumno, que no se vinculan rigurosamente con las acciones de aprendizaje que se implementan y los procedimientos cognitivos de uso.

Se advierte entonces, la falta de una regulación consciente e intencional de las acciones que se ponen en práctica para resolver las tareas propuestas, mediante el intercambio entre pares, a partir de la definición de un plan de acción orientador, que permita

visualizar logros y dificultades, como posibilidades de cambio, considerando las exigencias planteadas.

Del mismo modo, no se registran instancias sistemáticas de orientación, mediante el vínculo profesor-alumno, que favorezcan procesos reflexivos vinculados a la organización de las acciones necesarias, a la elección y uso consciente de diferentes procedimientos cognitivos y la observación y registro de sus beneficios, ventajas y dificultades, según las demandas de las actividades cognitivas a resolver. En este sentido, se registran algunas consultas de los alumnos, vinculadas a la aclaración de dudas sobre la selección e interpretación de la información principal a trabajar, para la resolución de las consignas dadas. No se registran consultas inherentes al cómo de la resolución de las actividades dadas, en relación a secuencias de acción y procedimientos cognitivos implementados, atendiendo a posibilidades de ajuste y cambio, según lo resultante a nivel procesual.

Si el profesor no interviene intencionalmente para favorecer procesos reflexivos en el alumno sobre el qué y el cómo de la resolución de las actividades de aprendizaje propuestas, se dificulta y/o no se posibilita el desarrollo de habilidades metacognitivas (Monereo, 1998), que le permitan progresivamente la adquisición de la autonomía necesaria para decidir “a conciencia” cómo resolver estratégicamente una situación problemática dada.

Desde el espacio curricular de Geografía, no se registran datos relativos a las acciones de control durante la resolución de la tarea, ya que las estrategias didácticas empleadas se orientan al desarrollo de exposiciones dialogadas, por parte del profesor, y de la puesta en común de las producciones individuales desarrolladas, predominantemente, durante el tiempo de trabajo personal fuera del horario escolar.

Desde las estrategias de intervención pedagógico-didáctica implementadas durante las instancias de puesta en común y/o socialización de las producciones individuales, no se promueve la explicitación del cómo de la resolución de las tareas propuestas, a través de instancias de diálogo, que le permitan al alumno comunicar y/o precisar si se definió algún plan de acción, las acciones de aprendizaje que se implementaron, los procedimientos cognitivos empleados y las necesidades de cambio a partir del plan inicial, atendiendo a logros y dificultades resultantes.

Como ya se planteó anteriormente, las instancias reflexivas sobre lo “qué se hace” y “cómo se lo hace”, denominadas “monitoreo mental” por Tishman, Perkins y Jay (1997), que se desarrollan antes, durante y después de la resolución de una tarea, constituyen una condición necesaria para la adquisición, puesta en práctica y consolidación de las estrategias

de aprendizaje como capacidad cognitiva que permite decidir con autonomía el cómo de una situación problemática dada. Esto se afirma, ya que si el alumno no es capaz de registrar “a conciencia” qué hace y cómo lo hace cuando resuelve una tarea, no desarrolla las habilidades cognitivas necesarias para definir e implementar estratégicamente un plan de acción.

- ❑ **Acciones de evaluación de la resolución de la tarea:** no se registran instancias de evaluación de la resolución de la tarea en cuanto a proceso ni a producto, desde las instancias de trabajo grupal que se desarrollan en la asignatura de Historia.

Es preciso señalar, que en la mayoría de los casos, no se concluyen las tareas dadas durante el tiempo de trabajo en clase y, cuando se las concluye, no se evalúan explícitamente.

En este sentido, desde las instancias de trabajo grupal que se señalan, no se registran acciones de diálogo e intercambio entre pares con respecto al proceso desarrollado, en término de acciones realizadas, procedimientos cognitivos empleados y su incidencia en los resultados alcanzados. Es decir, que no se desarrollan sistemáticamente acciones de análisis del producto final, atendiendo a los objetivos de las tareas de aprendizaje dadas, ni en relación a sus condiciones de calidad, en vinculación con las acciones y los procedimientos puestos en práctica, a través de una toma de decisiones consciente e intencional. Asimismo, no se advierten instancias explícitas de pensamiento sobre las dificultades resultantes y sus posibilidades de superación, tanto como, sobre los aprendizajes logrados a nivel declarativo y procedimental; tampoco se reflexiona sobre las posibilidades de transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones y/o situaciones cognitivas similares.

Es posible considerar, que los procesos metacognitivos mediadores del pensamiento reflexivo inherente a la resolución estratégica de una situación problemática (Martí, 2000), no se desarrollan entre los alumnos de 1º año cuando resuelven las tareas dadas en el área de Historia. Es decir, no se considera, desde una postura reflexiva, el cómo de la resolución de las tareas atendiendo concretamente a “lo que se hace”, según las demandas de las tareas propuestas. De este modo, no se evalúa la adecuación de las acciones implementadas y los procedimientos cognitivos de uso en relación al proceso de aprendizaje que se desarrolla como a los resultados obtenidos. Por lo tanto, se dificultan las posibilidades de uso y consolidación progresiva de las estrategias de aprendizaje posibles, ya que no se advierte, a conciencia, la utilidad y/o relevancia de las diferentes acciones cognitivas que se ponen en práctica como sus logros, dificultades, ventajas y/o necesidades de cambio.

En lo que respecta a las interacciones profesor – alumno, tampoco se advierten instancias de pensamiento y reflexión sistemáticas sobre los procesos desarrollados, en relación a acciones y procedimientos cognitivos de uso y su incidencia en las producciones resultantes y sus condiciones de calidad. Asimismo, en relación a los aprendizajes logrados y no logrados, mediante la explicitación del cómo de la resolución de las tareas propuestas, planteándose posibilidades de superación y mejora, a través de la definición de los cambios necesarios para la puesta en práctica de planes de acción alternativos.

No se advierten condiciones favorables a la adquisición de estrategias de aprendizaje en el alumno, desde las instancias de intervención pedagógica que se desarrollan, ya que no posibilitan en el alumno la toma de conciencia sobre los procesos cognitivos y su incidencia en los resultados/productos de logro.

Con respecto al espacio curricular de Geografía, no se registran datos inherentes al cómo de la resolución de las tareas de aprendizaje desde el trabajo realizado durante el tiempo escolar, ya que involucran procesos de producción individual que se desarrollan, predominantemente, en el tiempo de trabajo personal extra escolar.

Si bien las instancias de resolución de las tareas de aprendizaje propuestas se desarrollan en forma individual y, mayormente, durante el tiempo de trabajo extraescolar, cuando se concreta la socialización de las producciones resultantes a través de las instancias de puesta en común, no se promueven acciones de evaluación y/o de valoración de las mismas.

Es decir, que no se desarrollan instancias de diálogo profesor-alumno y alumno-alumno, mediante las cuales sea posible observar críticamente los resultados logrados, desde determinadas acciones y mediante el empleo de ciertos procedimientos cognitivos, en su condición de instrumentos facilitadores del aprendizaje. Asimismo, con respecto a las posibilidades de identificar las dificultades y el planteo de alternativas de superación que condicionan, a su vez, las posibilidades de una toma de decisiones favorable al logro de los objetivos de aprendizaje planteados a partir de las diferentes situaciones problemáticas propuestas.

No se propicia entonces en el alumno, desde las instancias de enseñanza y aprendizaje observadas, la toma de conciencia sobre la necesidad de evaluar las producciones resultantes, desde los procesos cognitivos desarrollados, en términos de logros y dificultades, posibilitando, en consecuencia, la progresiva adquisición y consolidación de estrategias de aprendizaje.

## **8.2. Resolución de tareas escolares y estrategias de aprendizaje, en el aula, en Historia, Geografía y Formación Ética (2º año de Polimodal)**

Desde la lectura e interpretación, de carácter cualitativo/descriptivo, de las observaciones de clase en relación al uso de estrategias de aprendizaje por alumnos de **2º año de Polimodal** para la resolución de tareas escolares de carácter grupal, consistentes en elaboración de guías de estudio, trabajos prácticos y exposiciones de carácter grupal, en los espacios curriculares de **Historia, Geografía y Formación Ética**, se advierte:

- ❖ **Planificación de secuencias de acción para la resolución de la tarea:** desde lo registrado en relación al cómo de la resolución de las tareas escolares dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, no se advierte la planificación explícita, de carácter intencional y sistemático, de las secuencias de acción a implementar.

La resolución de las tareas dadas se desarrolla mediante lectura oral y silenciosa, según la dinámica de trabajo grupal observada, de las consignas correspondientes a los trabajos prácticos y/o guías de estudio, y a través de consulta del material bibliográfico de empleo frecuente, seleccionados por las profesoras a cargo de los espacios curriculares señalados. El material bibliográfico que se emplea es seleccionado por las mismas a partir de la oferta disponible (libros de texto) en la biblioteca de la escuela; en algunos casos, se trabaja con otros materiales bibliográficos de complemento.

Para la resolución de las tareas escolares los alumnos disponen, durante las horas de clase, del material bibliográfico de uso por medio de préstamos de biblioteca; para completar el desarrollo de las consignas de trabajo iniciadas en clase, emplean copias del mismo; cabe aclarar que no disponen de material bibliográfico de propiedad personal.

Es posible inferir, que las secuencias de acción que se implementan para resolver las tareas dadas, se desarrollan mecánicamente a través de:

- lectura de la consigna;
- búsqueda/selección de información desde el material bibliográfico dado;
- interpretación y organización de la información (identificación de ideas principales y secundarias y elaboración de resúmenes y esquemas)
- comunicación/transcripción de información (elaboración/transcripción, a partir de las consignas que presentan los trabajos prácticos y/o guías de estudio propuestas)

Es decir, que no se observan instancias de intercambio grupal en relación a la toma de decisiones sobre el cómo de la resolución de la tarea; es preciso aclarar que, prácticamente en todos los casos, los alumnos se organizan en forma de grupo, pero no desarrollan concretamente instancias de trabajo grupal orientadas a la resolución de las actividades dadas. Las instancias de trabajo grupal observadas se desarrollan, en la mayoría de los casos, a través de la distribución de tareas como lectura, selección y dictado de la información principal, entre algunos miembros del grupo; mientras que el resto, se limita a la mera transcripción de la información en carpeta. Se advierte la ausencia de instancias de diálogo o intercambio de opiniones en relación al cómo de la resolución de las actividades dadas, con respecto a las secuencias de acción a poner en práctica, los procedimientos cognitivos a emplear, los procesos de pensamiento resultantes a partir de los procedimientos cognitivos de uso y la evaluación de resultados.

En relación a lo precedente, cabe interrogarse por los factores motivacionales y su incidencia en la predisposición personal para el desarrollo de procesos de aprendizaje constructivo; desde lo observado, se podría considerar el predominio de condiciones motivacionales poco favorables en el alumno, atendiendo a las situaciones de aprendizaje escolar vivenciadas en el aula, desde las diferentes asignaturas observadas.

En consecuencia, podría considerarse que los alumnos de 2º año presentan, en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética, condiciones motivacionales poco favorables para el desarrollo del aprendizaje estratégico.

El pensamiento estratégico, atendiendo a los aportes de Elosúa y García (1993), involucra condiciones motivacionales que le permiten al alumno posicionarse reflexivamente en relación a las tareas de aprendizaje dadas para la toma de decisiones inherente al cómo de su resolución.

Por otro lado, cabe interrogarse sobre los conocimientos previos del alumno en relación a sus posibilidades concretas de definir secuencias de acción pertinentes como la posible elección y uso de diferentes procedimientos cognitivos, en relación a las necesidades y/o demandas de las tareas escolares dadas. Del mismo modo, con respecto a las posibilidades de control y regulación de las acciones durante la resolución de la tarea y de evaluación de los resultados obtenidos.

Considerando los aportes de Monereo (1998) y Beltrán Llera (1998), no es posible la actuación estratégica del alumno si no es capaz de decidir a conciencia cómo resolver una tarea atendiendo a sus demandas cognitivas, lo que involucra planificar previamente las

acciones a implementar y los procedimientos cognitivos de uso. Por otro lado, la posibilidad de decidir cómo resolver una tarea involucra instancias reflexivas sobre los procesos y productos del aprendizaje, condicionadas por el desarrollo cognitivo del alumno, sus experiencias previas, las habilidades cognitivas adquiridas y la orientación intencional y sistemática de los profesores desde el espacio escolar, según lo postulado por Martí (2000) y Mateos (2000).

Desde estos planteos, cabe interrogarse asimismo por las acciones pedagógicas implementadas para promover en el alumno condiciones motivacionales favorables hacia el aprendizaje, en vinculación a instancias de explicitación de los objetivos, la relevancia y/o el sentido de los distintos saberes a aprehender, la planificación de tareas de aprendizaje constructivas, el reconocimiento y/o visualización de logros y dificultades, mediante instancias de comunicación profesor-alumno favorables, entre otros.

Asimismo, por las posibilidades experimentadas previamente desde sus trayectorias escolares en la escuela primaria y secundaria, inherentes a la adquisición de un pensamiento estratégico, desde las estrategias de intervención pedagógico-didácticas planificadas y puestas en práctica intencional y sistemáticamente para su logro. Igualmente, en relación a las experiencias de enseñanza y aprendizaje concretadas desde las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética, hacia la adquisición de estrategias de aprendizaje.

En relación a esto, Monereo y otros autores como Perkins y Smith (1985), Nisbet y Schuckmish (1986) y Pressley y otros (1992), sostienen que las estrategias de aprendizaje como capacidad cognitiva se adquiere mediada por las experiencias concretas del alumno en el espacio escolar, orientadas de modo intencional y sistemático, a su logro.

- ❖ **Uso de procedimientos cognitivos para la resolución de la tarea:** se observa el uso de procedimientos cognitivos que se aplican automáticamente, sin planificación previa, en relación a la manifestación de verbalizaciones inherentes a su uso desde secuencias de acción determinadas, teniendo en cuenta lo que indica la consigna y su adecuación, según sus características y/o posibilidades de uso. Es posible considerar, desde los aportes de Monereo (1998) que los procedimientos cognitivos de uso para la resolución de una tarea se emplean mecánicamente cuando el alumno no los emplea atendiendo a sus condiciones y utilidad en relación a las demandas cognitivas de la tarea.

Es decir que, no se advierten instancias de elección consciente e intencional de los procedimientos cognitivos a emplear, atendiendo a sus características y en relación a la

situación de aprendizaje a resolver. En este sentido, no se observan instancias de puesta en común, mediante el intercambio de opiniones, de procedimientos cognitivos conocidos previamente y de sus posibilidades de uso, según sus características y las demandas de la tarea dada.

Entre los procedimientos cognitivos empleados, considerando la clasificación propuesta por Pozo y Postigo (1993), se registra el uso de procedimientos de:

- selección de información a partir de discursos escritos (selección de información a partir de textos correspondientes a núcleos temáticos a trabajar desde las guías de estudios y/o trabajos prácticos a desarrollar, desde el material bibliográfico previamente seleccionado por profesoras);
- interpretación de información (elaboración de resúmenes y esquemas, a partir de los textos incluidos en el material bibliográfico seleccionado por las profesoras responsables);
- comprensión y organización de la información (integración textual mediante la identificación previa de ideas principales y secundarias correspondientes a los textos incluidos en el material bibliográfico seleccionado por las profesoras responsables; elaboración de explicaciones por integración entre diversos factores causales; elaboración de cuadros sinópticos y/o esquemas);
- comunicación de la información (uso de procedimientos de expresión oral como planificación y elaboración de guiones; respuestas a preguntas y argumentación de opiniones, y uso de procedimientos de expresión escrita/gráfica como elaboración de mapas).

Se considera entonces que los procedimientos empleados se aplican sin instancias previas de toma de decisiones para la planificación sistemática orientadora de su puesta en práctica y regulación de su uso; no sólo se observa la falta de toma de decisiones con respecto a las secuencias de acciones a desarrollar mediante el empleo de diferentes procedimientos cognitivos, sino también en lo que respecta a la regulación y control de su uso y a la evaluación de los resultados obtenidos, al resolver las diferentes consignas propuestas.

En consecuencia, es posible inferir que, probablemente, entre los conocimientos previos del alumno, predominan algunos procedimientos simples como la identificación de

ideas principales y secundarias y la elaboración de resúmenes y síntesis, que tienden a aplicarse automáticamente, para la resolución de las tareas escolares dadas. En relación a esto, se podría considerar que las experiencias de aprendizaje previas, desde los trayectos escolares vivenciados, no favorecieron la adquisición de diferentes habilidades cognitivas, a distintos niveles de complejidad, mediante su puesta en práctica para la resolución de situaciones problemáticas variadas. Del mismo modo, que el tipo de tareas de aprendizaje implementadas desde las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética, tienden a favorecer la aplicación de estos procedimientos, sin favorecer la adquisición y el uso de diferentes procedimientos cognitivos, en relación a sus características y niveles de complejidad.

Es decir que, se advierten en el alumno, desde las instancias de resolución grupal de las tareas de aprendizaje propuestas en las áreas de Historia, Geografía y Formación Ética, escasos conocimientos procedimentales, a partir de probables instancias de enseñanza y aprendizaje poco favorables a su adquisición y consolidación progresiva. Entonces, las posibilidades de elección del alumno de los procedimientos a aplicar, resultan limitadas debido a la falta de los conocimientos necesarios.

Asimismo con respecto a su uso mecánico, posiblemente resultante de tales experiencias escolares previas, tanto como, de las situaciones de enseñanza y aprendizaje vivenciadas desde las estrategias de intervención didáctico-pedagógica implementadas en las asignaturas señaladas, que no tienden a favorecer una toma de decisiones consciente e intencional, según las diferentes demandas cognitivas. La ausencia de instancias de diálogo, explicitación y/o “pensamiento en voz alta”, a través de diferentes interacciones profesor-alumno y alumno-alumno, en relación al cómo de la resolución de una tarea, de las distintas acciones implementadas, de los procedimientos cognitivos de uso y/o de las operaciones de pensamiento desarrolladas (observación, exploración, comparación, análisis, establecimiento de relaciones, entre otras) de la evaluación del proceso cognitivo y sus resultados, atendiendo a lo postulado por Monereo (1998) y otros especialistas como Perkins y Smith (1985), Nisbet y Schuckmish (1986) y Pressley (1992), no permiten la adquisición y consolidación progresiva de un pensamiento estratégico en el alumno.

- ❖ **Acciones de control durante la resolución de la tarea:** desde lo observado durante la resolución de tareas, en las horas de trabajo en clase, correspondientes a las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética, se advierten algunas instancias de control de las

acciones de resolución de las consignas dadas, como consultas a profesoras e intercambios entre alumnos pertenecientes al mismo subgrupo, a partir de dudas surgidas con respecto a la búsqueda, selección y comprensión de información.

Es necesario advertir que tales acciones se desarrollan escasamente y que no se consideran relevantes para la adquisición de estrategias de aprendizaje, atendiendo a las interacciones alumno-profesor y a las interacciones alumno-alumno, desde lo cuantitativo (frecuencia) ni desde lo cualitativo (condiciones vinculadas al cómo de la resolución con respecto al uso de procedimientos cognitivos y su incidencia en las posibilidades de comprensión).

Es preciso advertir, según los aportes de Beltrán Llera (1998), que las acciones de control necesarias durante la resolución de una tarea, cuando opera el pensamiento estratégico, involucran la regulación consciente e intencional de las distintas acciones cognitivas puestas en práctica y del uso de los diferentes procedimientos cognitivos seleccionados; si no se evalúan estas variables no es posible el desarrollo progresivo de las “estrategias de aprendizaje”.

En este sentido, no se observan instancias de control durante la resolución de las tareas dadas, con respecto al uso de los procedimientos cognitivos implementados y sus resultados, logros y/o dificultades mientras se los aplica, a través de las interacciones profesor – alumno y las interacciones alumno- alumno. La falta de estas acciones de control puede responder a distintos factores como condiciones motivacionales desfavorables hacia el aprendizaje de los contenidos propuestos, condiciones grupales poco favorables en relación a la organización grupal para la resolución de la tarea y la falta de capacidades cognitivas operantes en condiciones estratégicas, como consecuencia esta última de experiencias educativas previas que no posibilitan su adquisición y consolidación progresiva.

Cabe señalar con respecto a las capacidades cognitivas del alumno que operan en condiciones estratégicas cuando resuelven una tarea o situación problemática, que estas involucran la toma de decisiones no sólo en relación a las acciones a desarrollar apoyadas en los procedimientos cognitivos seleccionados, según el contenido y los objetivos de aprendizaje inherente sino también el “monitoreo” durante su puesta en práctica (Tishman, Perkins y Jay, 1997). Es decir, la capacidad de controlar y regular “mientras” se resuelve una tarea, cómo y por qué se lo hace, registrando logros y dificultades y las necesidades de cambio y mejora a partir de sus demandas, con el fin de lograr los objetivos determinados y el aprendizaje de los contenidos propuestos. A partir del registro de logros y dificultades

como de necesidades de cambio y mejora es posible considerar diferentes alternativas de resolución para la concreción de los objetivos de aprendizaje inherentes.

- ❖ **Acciones de evaluación de la resolución de la tarea:** durante la resolución de las tareas dadas en las áreas de Historia, Geografía y Formación Ética, no se advierten acciones explícitas de evaluación de los resultados, en lo inherente a la observación y análisis de las secuencias de acción, procedimientos cognitivos y aprendizajes desarrollados, teniendo en cuenta, procesos y productos.

Es necesario advertir que, en la mayoría de los casos, desde lo observado, no se concluyen las tareas dadas durante el tiempo de trabajo en clase y, cuando se las concluye, no se evalúan explícitamente.

Es posible inferir entonces, que se desarrollan procesos de pensamiento mecánico, en oposición a procesos de aprendizaje constructivo desde un posicionamiento estratégico, ya que no se registran condiciones favorables a la internalización de los conocimientos objeto de aprendizaje. En este sentido, se considera la falta de instancias de indagación sobre el cómo de las acciones desarrolladas y los procedimientos empleados y sus condiciones de adecuación y validez. Es decir, desde las diferentes situaciones grupales de resolución de tareas, no se advierten instancias de interrogación, de diálogo ni de intercambio de opiniones personales entre alumnos, sobre los procesos cognitivos desarrollados a partir de las acciones implementadas y los procedimientos cognitivos de uso, que permitan visualizar a conciencia lo “hecho”, “lo logrado” y “lo no logrado”, a partir de “lo hecho”. Del mismo modo, con respecto a la calidad de los resultados obtenidos y su incidencia en las posibilidades de logro de los aprendizajes planteados, a través de las acciones realizadas mediante el uso de los procedimientos puestos en práctica.

Es posible explicitar, que la falta de instancias sistemáticas de evaluación de resultados/productos en relación a los procesos cognitivos desarrollados, en términos de acciones y procedimientos de uso, logros y dificultades, necesidades y cambios de mejora, y al logro de los aprendizajes propuestos y su calidad, no favorecen el desarrollo del pensamiento estratégico (Martí, 2000 y Beltrán Llera, 2000). En relación a esto, es importante precisar que el pensamiento estratégico involucra no sólo la toma de decisiones, consciente e intencional, para definir un plan de acción previo a la resolución de una situación problemática dada, sino la capacidad de control y regulación antes, durante y después. La capacidad de control y regulación posterior a la resolución de una tarea/actividad

de aprendizaje dada, permite la adquisición de estrategias de aprendizaje, ya que al determinar la adecuación de las acciones puesta en práctica y la utilidad de los procedimientos cognitivos de uso, es posible decidir estratégicamente el cómo de la resolución de nuevas o diferentes situaciones problemáticas correspondiente a un campo o a diferentes campos del saber escolar.

Por otro lado, la capacidad de regulación de las acciones cognitivas implementadas cuando se resuelve una actividad escolar dada, antes, durante y después, es mediada por instancias reflexivas intencionales sobre el qué y el cómo de procesos y productos inherentes a un contenido/objetivo de aprendizaje determinado (Flavell, 1976). Por lo tanto, si no se desarrollan procesos metacognitivos, de carácter sistemático e intencional, se dificultan las posibilidades de resolución estratégica de una tarea y/o situación problemática determinada. A propósito de esto, es fundamental la intervención pedagógica del profesor, a través de las diferentes estrategias pedagógico-didácticas que implementa y las instancias sistemáticas orientadas a facilitar la toma de conciencia sobre el qué y el cómo de la resolución de las actividades de aprendizaje propuestas (Monereo, 1998 y Tishman, Perkins y Jay, 1997).

No se advierten entonces instancias de “toma de conciencia” sobre las acciones llevadas a cabo y los procedimientos cognitivos empleados, considerando la calidad de los procesos desarrollados y los productos resultantes.

Asimismo, con respecto a otras instancias sistemáticas de explicitación y análisis consciente de “lo hecho”, “lo logrado” y “lo no logrado”, a partir de las acciones y los diferentes procedimientos cognitivos puestos en práctica, mediante el vínculo profesor-alumno. Durante la resolución de las tareas en clase, no se advierten intervenciones docentes específicas orientadas a promover en los alumnos la toma de conciencia sobre sus procesos cognitivos, en vinculación a acciones concretas y selección y uso de procedimientos determinados, tanto como, en relación a los resultados obtenidos, según logros, dificultades y posibilidades de

### **8.3. Conclusiones parciales**

Analizando comparativamente, mediante las categorías de análisis precedentes, los procesos de aprendizaje desarrollados, mediante la resolución de las tareas de aprendizaje propuestas desde las asignaturas de Historia y Geografía, por los alumnos de 1º año; y de Historia, Geografía y Formación Ética, por los alumnos de 2º año, es posible considerar que, en

ambos grupos, predominan condiciones poco favorables al desarrollo de un pensamiento estratégico.

Es decir, a partir de las tareas de aprendizaje propuestas en las asignaturas de Historia (1º año) y de Historia, Geografía y Formación Ética (2º año), se advierten condiciones que no estarían promoviendo la adquisición y consolidación progresiva de habilidades estratégicas de aprendizaje. Esta afirmación se fundamenta en cuanto, desde las tareas de aprendizaje implementadas, se desarrollan, durante las clases observadas, rutinas cognitivas que tienden a limitar, en términos generales, el empleo de procedimientos cognitivos variados. En este sentido, se caracterizan por exigir, mayormente, la puesta en práctica de los mismos procedimientos de selección, interpretación organización, y comunicación de la información (identificación de ideas principales, elaboración de resúmenes y/o síntesis, en la mayoría de los casos y, en menor medida, elaboración de esquemas y comunicación y/o transcripción de la información, oral y escrita), sin promover la adquisición de otros procedimientos cognitivos.

Asimismo, mediante las estrategias de intervención pedagógico-didáctica implementadas, no se propician instancias de trabajo individual y/o grupal, orientadas al desarrollo de estrategias de aprendizaje en el alumno, ya que no se favorecen acciones de explicitación, diálogo, discusión e intercambio profesor-alumno y alumno-alumno, sobre lo trabajado y el cómo de lo trabajado, durante los distintos momentos de resolución de las tareas.

No se favorecen entonces instancias reflexivas en el alumno sobre la necesidad de planificación previa a la resolución de la tarea, que permita definir planes de acción, atendiendo al uso de ciertos procedimientos cognitivos, según sus demandas y/o exigencias.

Igualmente, con respecto a la enseñanza explícita y el desarrollo de acciones de orientación sobre el uso y las necesidades de elección, consciente e intencional, de determinados procedimientos cognitivos, según los objetivos de aprendizaje planteados.

Del mismo modo, en relación a la ausencia de instancias sistemáticas de evaluación de productos y procesos, durante y después de la resolución de la tarea, a través de estrategias didácticas orientadas a favorecer posibilidades de control y regulación de las acciones implementadas y del uso de procedimientos, a partir de un plan de acción definido previamente, según ciertas exigencias y demandas cognitivas.

Con respecto a la evaluación de los productos resultantes, no se favorecen instancias de trabajo que permitan visualizar críticamente sus condiciones de calidad, teniendo en cuenta el proceso de pensamiento desarrollado (acciones y uso de procedimientos cognitivos), en relación a los objetivos de aprendizaje propuestos, mediante las tareas escolares implementadas.

En síntesis, no se desarrollan instancias de pensamiento que permitan al alumno “aprender a aprender” mediante la adquisición progresiva de un pensamiento estratégico, favorecido por la puesta en práctica de acciones, intencionales y sistemáticas, de enseñanza de procedimientos cognitivos variados, a través de tareas de aprendizaje diferenciadas, en objetivos y niveles de exigencia y complejidad, a través de instancias de regulación, control y evaluación, consciente y reflexiva, antes, durante y después, de su resolución.

Con respecto a las situaciones de enseñanza y aprendizaje observadas, desde la asignatura de Geografía correspondiente a 1º año, se infiere que los procesos de aprendizaje desarrollados, a través de la resolución de las tareas de aprendizaje implementadas, favorecen en el alumno algunas condiciones necesarias para la adquisición de un pensamiento estratégico.

¿En qué sentido estarían favoreciendo algunas condiciones necesarias al pensamiento estratégico en el alumno?

Es posible responder a este interrogante ordenador del presente análisis, considerando que las actividades de aprendizaje planteadas promueven la adquisición de algunos procedimientos cognitivos que no se limitan a la selección y comprensión de la información principal a partir de la bibliografía dada, sino que también apuntan a facilitar en el alumno, habilidades de búsqueda y selección del material bibliográfico pertinente para la resolución de las consignas dadas, si bien, no se enseña explícitamente cómo acceder a diferentes fuentes informativas y seleccionar los datos necesarios, atendiendo a ciertas condiciones de adecuación y validez, según los contenidos objeto de aprendizaje.

Asimismo, a partir de tales tareas de aprendizaje se facilitarían, desde sus demandas cognitivas, la adquisición de procedimientos de organización de la información, atendiendo no sólo a la identificación de ideas principales, sino también al establecimiento sistemático de relaciones conceptuales o entre ideas; también, de procedimientos de interpretación y análisis de la información como elaboración de resúmenes y síntesis, lectura de gráficos y tablas de datos y elaboración de inferencias deductivas y causales, mediante el análisis y comparación de datos presentados tanto en formatos textuales como gráficos respectivamente.

En relación a los procedimientos de comunicación de la información, se facilitarían en el alumno, habilidades de expresión oral como respuestas a preguntas, argumentación de opiniones y algunas técnicas gráficas, como la elaboración y/o completamiento de mapas.

Se estaría promoviendo en el alumno, desde las tareas de aprendizaje propuestas, la adquisición de procedimientos cognitivos variados, y que pueden favorecer posibilidades de

logro de aprendizajes constructivos, mediante una toma de decisiones estratégica, inherentes a los contenidos curriculares correspondientes.

Estas condiciones necesarias, y que adquieren un carácter altamente significativo en las posibilidades de adquisición del pensamiento estratégico, no son suficientes. Es decir, para la adquisición y consolidación progresiva de estrategias de aprendizaje, el alumno requiere no sólo de instancias de aprendizaje que permitan la puesta en práctica de procedimientos cognitivos variados, por sus características y niveles de exigencia y complejidad, sino también de instancias, intencionales y sistemáticas, orientadas a su enseñanza y orientación explícita sobre las posibilidades y/o el cómo de su uso. De igual modo, requiere, ineludiblemente, de instancias, intencionales y sistemáticas, que permitan la toma de conciencia sobre la necesidad de planificación de las acciones de resolución de las tareas dadas, como de control y monitoreo y evaluación de procesos y productos.

Las condiciones favorables a la adquisición de estrategias de aprendizaje, que se manifiestan entre los alumnos de 1º año, desde las tareas escolares propuestas por la asignatura Geografía, no se observan, en los mismos términos, entre los alumnos de 1º año, desde la asignatura Historia; ni entre los alumnos de 2º año, desde las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética, lo que nos advierte sobre la necesidad de problematizar y/o abordar la problemática de la relevancia y significatividad de las estrategias de intervención pedagógico-didáctica. Dicho de otro modo, esta “discontinuidad pedagógica”, pone de manifiesto la importancia que adquieren tales estrategias, como recursos mediadores, dado su carácter condicionante de los procesos de pensamiento en el alumno, mediante la implementación de ciertas tareas de aprendizaje, que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y la consolidación progresiva de un pensamiento estratégico en el alumno. Asimismo, nos advierte sobre la necesidad de que el profesor, como intelectual crítico-reflexivo, visualice críticamente las tareas de aprendizaje propuestas para la adquisición de los diferentes contenidos objeto de aprendizaje, atendiendo a los procesos de pensamiento y las habilidades cognitivas que se promueven.

Po otro lado, las condiciones pedagógicas señaladas como poco favorables, desde las intervenciones pedagógico-didácticas comunes a los distintos cursos y asignaturas señalados, indicarían necesidades de capacitación del profesorado, durante las instancias de formación inicial y continua sobre la importancia del pensamiento estratégico y sus implicancias, en términos de procesos y productos cognitivos, tanto como, del carácter condicionante de las estrategias didácticas y la incidencia de las tareas de aprendizaje, que se organizan e implementan, en las posibilidades reales de su adquisición.

Atendiendo a las variables pedagógico-didácticas señaladas y su desarrollo en el aula, desde las clases observadas en los distintos cursos y asignaturas mencionadas, es posible afirmar que, los distintos grupos de alumnos no desarrollan sus procesos cognitivos en condiciones igualmente favorables.

Por otro lado, no se advierten condiciones de evolución en el pensamiento, entre los alumnos de 1º y 2º año de Polimodal, con respecto al uso de estrategias de aprendizaje, sino que las condiciones operantes observadas se mantienen, sin mejoras evidentes, desde la disposición y comportamiento evidenciados, en las instancias de resolución de las tareas de aprendizaje propuestas.

## **9. Estrategias didácticas, tareas escolares y estrategias de aprendizaje**

Teniendo en cuenta los objetivos planteados desde esta práctica de Investigación, se proponen las siguientes categorías de análisis, con el fin de establecer relaciones entre las estrategias didácticas implementadas desde las asignaturas de Historia (1º y 2º año), Geografía (1º y 2º año) y Formación Ética (2º año), las tareas escolares que se desarrollan, y la adquisición de estrategias de aprendizaje:

- ✓ *Estrategias didácticas desarrolladas desde la asignatura Geografía*
- ✓ *Estrategias didácticas desarrolladas desde la asignatura Historia*
- ✓ *Estrategias didácticas desarrolladas desde la asignatura Formación Ética*
- ✓ *Tareas de aprendizaje propuestas desde la asignatura Geografía*
- ✓ *Tareas de aprendizaje propuestas desde la asignatura Historia*
- ✓ *Tareas de aprendizaje propuestas desde la asignatura Formación Ética*

### **9.1. Estrategias didácticas, tareas escolares y estrategias de aprendizaje en Geografía (1º y 2º año)**

- ❖ **Estrategias didácticas desarrolladas desde la asignatura Geografía:** desde la asignatura Geografía correspondiente a **1º año** de Polimodal, las estrategias didácticas se desarrollan mediante exposiciones orales con uso de pizarrón, para el registro de algunos datos; dictado de las guías de estudio y/o trabajos prácticos a desarrollar en forma individual; dictado y copia en pizarrón de información de consulta, para la resolución de guías de estudio y/o trabajos prácticos; provisión de copias e indicación del material bibliográfico de consulta,

para la resolución de guías de estudio y/o trabajos prácticos; orientación grupal e individual, para la resolución de las guías de estudio y/o trabajos prácticos; control y revisión de las producciones individuales inherentes a las guías de estudio y/o trabajos prácticos; coordinación de la puesta en común de las producciones individuales.

Desde la asignatura Geografía (2º año de Polimodal) se observa que las estrategias didácticas se desarrollan a través de dictado y/o copia en pizarrón de las guías de estudio y/o de los textos de consulta; provisión de copias de material bibliográfico de consulta, para la resolución de guías de estudio; explicaciones y/o aclaraciones teóricas, en relación al contenido presentado a través de los textos de consulta a abordar, mediante las guías de estudio dadas; control y/u orientación en la resolución de las guías de estudio a desarrollar, mediante trabajo grupal; corrección y/o calificación de las producciones grupales.

Desde las intervenciones didácticas concretadas en la asignatura Geografía (1º año), se advierte que las exposiciones dialogadas, como las instancias de orientación y seguimiento permanente de las producciones individuales, a través de la puesta en común, podrían incidir favorablemente en la adquisición de estrategias de aprendizaje. Ésto se considera ya que, a través de las exposiciones dialogadas se promueve el empleo de procedimientos cognitivos de acceso y selección de la información, como la toma de apuntes; acceder y seleccionar información a partir de discursos orales, exige asimismo procesos de pensamiento orientados a la síntesis, organización e integración de la información más relevante.

Desde la orientación y seguimiento permanente de las producciones individuales resultantes, a partir de las guías de estudio y/o trabajos prácticos, mediante las instancias de puestas en común, se promueve en el alumno la posibilidad de visualizar la calidad de sus procesos de selección, interpretación, análisis y organización de la información, a través de la identificación de logros y dificultades, como posibles criterios orientadores del logro de mejoras en sus procesos de aprendizaje.

En relación a esto, cabe señalar, atendiendo a los aportes de Cecilia Bixio (1999) que la organización de situaciones de aprendizaje que promueven la elaboración de significados como la adquisición de habilidades para la resolución de situaciones problemáticas, mediante el uso intencional y/o consciente de distintos procedimientos o técnicas cognitivas, propician condiciones favorables al desarrollo de estrategias de aprendizaje en profundidad.

Las instancias de puesta en común de las producciones individuales resultantes, pueden incidir favorablemente en el desarrollo del pensamiento estratégico, al posibilitar instancias de diálogo e intercambio entre pares, que propician instancias de evaluación de las

propias producciones, mediante la observación y el análisis de lo producido por los pares. Es decir que, desde estas instancias de socialización entre pares de las producciones resultantes, es posible adquirir progresivamente ciertas pautas y/o criterios orientadores de la producción personal, que pueden producir cambios y/o mejoras cualitativas en los procesos de pensamiento, hacia la adquisición y consolidación de determinados patrones de aprendizaje.

De igual modo, mediante las interacciones profesor-alumno, al posibilitar espacios de pensamiento sobre lo producido y sus condiciones de adecuación o idoneidad, en relación a las demandas de las tareas a resolver. Es decir, se generan procesos de pensamiento en el alumno sobre la calidad de sus producciones a partir de los criterios de evaluación que establece el profesor, según los objetivos y/o características de las actividades dadas.

Sin embargo, no se concretan instancias de orientación docente sobre el cómo de la resolución de las tareas de aprendizaje propuestas, ni otras instancias de intercambio entre alumnos, favorecedoras de la visualización de las secuencias de acción y/o los procedimientos empleados, y que constituyen intervenciones necesarias fundamentales para el desarrollo del pensamiento estratégico.

Los espacios de circulación del conocimiento mediante la socialización de las producciones individuales, promueven posibilidades de visualización de la calidad de “lo producido”, sin favorecer instancias de pensamiento inherentes a las acciones mediadoras de “lo producido” a través del uso de determinados procedimientos cognitivos. No se propician interrogantes sobre el “cómo de lo producido”, en relación a la toma de decisiones sobre planes de acción facilitadores del proceso de aprendizaje en sus instancias de selección, interpretación, análisis y organización de la información. Es decir que, desde las estrategias didácticas implementadas, no se problematiza al alumno con respecto a la calidad de sus procesos de aprendizaje “a nivel procesual”, ni se valora la calidad de los “productos resultantes” atendiendo a la “calidad de los procesos cognitivos” concretados.

En este sentido, los alumnos tienen la posibilidad de evaluar la calidad del producto final, a partir de lo trabajado en forma personal desde las guías de estudio y/o trabajos prácticos, mediante las observaciones de la profesora o las comparaciones resultantes de la visualización de lo producido por los pares, sin la mediación de espacios sistemáticos orientados a propiciar una mirada crítica sobre sus producciones, en función del “cómo” de “lo logrado” y de “lo no logrado”.

Es preciso explicitar que desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a lo postulado por Monereo (1998), adquieren un carácter fundamental las intervenciones del

profesor orientadas a promover instancias de pensamiento en el alumno sobre el cómo de los procesos cognitivos inherentes a la resolución de las diferentes actividades de aprendizaje. Estas instancias de pensamiento pueden ser favorecidas si se crean condiciones propicias en el aula al diálogo, al intercambio, a la discusión, a la duda, a la exploración y reflexión sobre las distintas posibilidades de pensamiento y de resolución válida de una misma tarea o situación problemática propuesta. (Tishman, Perkins y Jay, 1997). En este sentido, Monereo (1998) señala que es necesario el desarrollo de instancias de pensamiento, con la orientación sistemática del profesor, atendiendo a algunas variables que posibilitan la adquisición de estrategias de aprendizaje como las condiciones en que se desarrollan las tareas de aprendizaje, en relación a sus finalidades, organización y uso del tiempo, uso de recursos, estilo de aprendizaje, preferencias e intereses, relaciones con profesores y/o con pares, entre otros.

Por otro lado, se advierte que desde las exposiciones dialogadas, tanto como, desde las instancias de puesta en común de las producciones individuales no se desarrollan sistemáticamente instancias de enseñanza de procedimientos cognitivos a emplear para la búsqueda, selección, interpretación, análisis y organización de la información inherente a los contenidos objeto de aprendizaje. Se advierten algunas orientaciones generales al grupo - clase sobre cómo acceder a cierta información o material bibliográfico o cómo se implementa algún procedimiento cognitivo a emplear para la resolución de alguna consigna, pero que no adquieren el carácter sistemático necesario exigido por las instancias intencionales de enseñanza y aprendizaje.

Según Monereo (1998), la posibilidad de adquisición de estrategias de aprendizaje es condicionada por la enseñanza, intencional y sistemática, de los procedimientos cognitivos, en su carácter de herramientas mediadoras de la construcción de nuevos conocimientos.

Desde la asignatura Geografía (2º año), si bien se concretan instancias de control y orientación docente grupales e individuales en relación a la resolución de las tareas dadas, no se visualizan instancias específicas de orientación, sobre la resolución de las consignas a trabajar, para la definición de planes de acción y/o la selección y el uso de procedimientos; ni instancias de socialización, inherentes al qué y al cómo de lo trabajado (contenidos conceptuales y procedimentales) mediante la organización grupal. Es posible inferir que, el trabajo grupal, como el control y orientación docente para la resolución de las consignas dadas, promovería condiciones favorables a un desempeño estratégico en el alumno. No obstante, la ausencia de espacios de orientación específica y de intercambio, sobre el

abordaje de los contenidos conceptuales, tanto como, de las posibilidades de resolución de las guías de estudio dadas, a través de la definición de secuencias de acción y/o el uso de procedimientos determinados, no facilita la adquisición de estrategias de aprendizaje.

Se advierte entonces que las acciones didácticas desarrolladas tienden a orientar al alumno, hacia la aclaración de dudas inherentes a la selección y comprensión de la información a trabajar para la resolución de las consignas dadas, según las demandas de los distintos subgrupos de alumnos, pero no se concretan espacios organizados sistemáticamente para facilitar un pensamiento estratégico.

Es decir, las intervenciones docentes que se concretan, no se orientan sistemáticamente a promover en el alumno procesos de pensamiento que favorezcan una toma de decisiones, consciente e intencional, inherente a la organización de un plan de acción para la resolución de las tareas dadas, mediante el empleo de procedimientos cognitivos.

Se puede afirmar que, considerando los aportes de Monereo (1998) y Bixio (1999) si no se implementan estrategias didácticas orientadas intencionalmente a la adquisición de estrategias de aprendizaje a través de las tareas que se proponen, el estilo de resolución y las habilidades cognitivas que se promueven, no es posible su desarrollo en el alumno.

Por otro lado, Cecilia Bixio (1999), en particular, explicita que es posible el desarrollo de un “estilo de aprendizaje superficial”, caracterizado por la reproducción mecánica de la información y/o un “estilo de aprendizaje estratégico”, que permite en el alumno la construcción del conocimiento a través de procesos de comprensión; los mismos son condicionados en su desarrollo por las intervenciones pedagógico-didácticas del profesor, según las tareas de aprendizaje que se implementan y el cómo de su resolución a través de la orientación y ayuda sistemática del profesor.

Del mismo modo, a través de las orientaciones dadas a nivel individual o grupal, según las demandas resultantes, no se implementan estrategias didácticas orientadas a la enseñanza de procedimientos cognitivos, ni tampoco se favorecen otras instancias de pensamiento en el alumno, sobre la importancia y/o necesidad de adquisición de procedimientos cognitivos, en su condición de instrumentos mediadores de los procesos de aprendizaje.

La ausencia de instancias de socialización y/o puesta en común de las producciones individuales y/o grupales, si bien se observa que las mismas se controlan y califican por la profesora responsable, no favorece posibilidades de interrogación sobre la calidad de lo

logrado, mediante interacciones profesor-alumno e interacciones entre pares. La falta de espacios de circulación del conocimiento, a través de las estrategias didácticas puestas en práctica, limita las posibilidades de mejora y/o de enriquecimiento de los procesos de pensamiento en el alumno, ya que se generan menos posibilidades de acceso a posibles criterios o pautas orientadoras de las acciones de aprendizaje. Asimismo, la falta de espacios que permitan interrogarse sobre la calidad de las propias producciones mediante el intercambio con el otro, profesor o alumno, no incide favorablemente en las posibilidades de adquisición de un pensamiento estratégico, ya que se evita una probable problematización en relación a “lo logrado” y “lo no logrado”, a través de determinadas acciones cognitivas. A través de las instancias de puesta en común de las producciones individuales y/o grupales, es posible propiciar cierto interés en el alumno sobre el “cómo de lo logrado”, es decir, aunque no se desarrollen espacios de pensamiento orientados sistemáticamente a problematizarse sobre las secuencias de acciones y los procedimientos empleados, se pueden favorecer en el alumno, según la calidad de las interacciones, procesos de pensamiento que le permitan interrogarse sobre los resultados, en relación a sus procesos de aprendizaje. Esta afirmación no desconoce la condición necesaria de la implementación, sistemática e intencional, de estrategias didácticas determinadas, para favorecer en el alumno la adquisición y consolidación progresiva de estrategias de aprendizaje.

- ❖ **Tareas de aprendizaje propuestas desde la asignatura Geografía:** en la asignatura Geografía (**1º año**), se visualizan “tareas escolares”, concebidas, según el documento “Las Estrategias y Técnicas Didácticas en el Rediseño” (2006), como dispositivo que configura las posibilidades de acción del alumno, en relación a objetivos y contenidos de enseñanzas de aprendizaje, que se desarrollan en forma individual, como toma de apuntes; transcripción de información en carpeta, mediante copia de texto, datos registrados en pizarrón, y dictado; elaboración de guías temáticas y/o cuestionarios, que incluyen consignas orientadas a: elaboración de gráficos circular y/o de barra; elaboración de epígrafes a partir de gráfico circular y/o de barra; uso del mapa para localización de diferentes áreas; observación de gráficos; registro, descripción y explicación de fenómenos; identificación de causas y consecuencias de hechos y/o fenómenos; establecimiento de relaciones entre hechos y/o fenómenos; visualización de semejanzas y diferencias; elaboración de inferencias y elaboración de propuestas de solución a diferentes problemáticas.

Si se consideran los aportes de María Cristina Davini (2008) en relación a las condiciones que deben presentar las tareas de aprendizaje a implementar en el aula, las actividades señaladas propician procesos favorables a la construcción del conocimiento objeto de enseñanza, ya que se orientan a estimular la capacidad de observación de fenómenos y la adquisición de habilidades de interpretación, análisis, organización y comunicación de la información. En este sentido, se considera que presentan condiciones posibilitadoras de aprendizajes significativos, ya que facilitan el establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos y el nuevo contenido.

Desde la asignatura Geografía (**2º año**) se registran tareas de aprendizaje, a desarrollar en forma grupal y/o individual, como: transcripción de información en carpeta, a partir de copia de textos, datos registrados en pizarrón, y dictado; elaboración de cuestionarios y/o guías de estudio, que incluyen consignas orientadas a: registrar, caracterizar y explicar fenómenos; explicar situaciones/hechos; ubicación cronológica de hechos, identificación de causas; uso de mapa para localización de diferentes áreas y clasificación.

Es posible considerar, que las tareas de aprendizaje propuestas en la asignatura Geografía (**1º año**) se orientan a favorecer la elaboración de significados y/o atribución de sentido, ya que presentan consignas que propician el establecimiento de relaciones, la visualización de causas y consecuencias y la elaboración de inferencias, entre otras. Desde estas consignas, se podría facilitar la adquisición de estrategias de aprendizaje, ya que promueven la adquisición y/o el empleo de distintos procedimientos cognitivos: de adquisición (toma de apuntes y selección de información); de interpretación (traducción de la información intracódigo, mediante la elaboración de resúmenes y síntesis, y traducción de la información intercódigo, de lenguaje gráfico a lenguaje verbal, mediante la lectura de gráficos para acceder a determinada información sobre ciertas problemáticas); de análisis (comparaciones y elaboración de inferencias), de comprensión y organización conceptual (establecimiento de relaciones conceptuales) y de comunicación (justificación de opiniones y elaboración de respuestas a preguntas).

Es decir, atendiendo a los aportes de Bixio (1999) y Davini (2008), favorecen la adquisición de estrategias de aprendizaje en el alumno, ya que promueven procesos orientados a facilitar la comprensión e involucran el uso de diferentes procedimientos cognitivos para su resolución; dicho de otro modo, se propicia el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas vinculadas al uso de algunos procedimientos, que mediatizan, asimismo, la internalización de los conocimientos objeto de aprendizaje.

Si bien las actividades de aprendizaje propuestas propician la adquisición de habilidades cognitivas variadas, como condiciones necesarias y/o de carácter fundamental para la adquisición de un pensamiento estratégico, no se desarrollan instancias sistemáticas de enseñanza y aprendizaje orientadas a favorecer su desarrollo. En consecuencia, se generan posibilidades de adquisición de ciertas habilidades cognitivas, a partir de las demandas de las tareas de aprendizaje propuestas, sin la mediación de espacios de pensamiento, organizados intencional y sistemáticamente, que orienten y regulen sistemáticamente su aprendizaje.

A partir de las tareas dadas a resolver en forma individual, se trabajan con instancias de puesta en común de las producciones resultantes, adquiriendo un carácter altamente favorable para el logro de aprendizajes constructivos en el alumno; sin embargo, se trabaja a nivel de “lo logrado”, atendiendo a los conocimientos declarativos. Es decir, que se ponen en común las producciones resultantes, para validar los procesos de pensamiento desarrollados por el alumno, en relación a los saberes conceptuales a aprehender, a través de las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno, visualizando los significados construidos, sin problematizar e indagar en el cómo de esos significados; dicho en otros términos, sin abordar e interrogarse sobre el cómo de los procesos cognitivos y/o de pensamiento, a través de los cuales se adquiere el conocimiento.

En relación a lo precedente, cabe hacer referencia al carácter necesario de la explicitación consciente e intencional por parte del alumno, con la orientación sistemática del profesor, de las acciones que implementa y los procedimientos cognitivos que pone en práctica para la resolución de las actividades de aprendizaje dadas (Monereo, 1998). Es decir, identificar las acciones y las habilidades de pensamiento que se desarrollan, a través del uso de los procedimientos cognitivos que se implementan, y que posibilitan la incorporación de nuevos saberes.

Con respecto a las tareas de aprendizaje desarrolladas desde Geografía (**2º año**) y el uso de procedimientos cognitivos, se advierte que facilitan estrategias de aprendizaje en el alumno, a través de la resolución de consignas que requieren el empleo de algunos procedimientos como: de adquisición (selección de información a partir del material bibliográfico provisto); de interpretación (elaboración de resúmenes y traducción de lenguaje verbal a gráfico); de análisis (identificación de causas). Sin embargo, se visualiza que, para favorecer progresivamente el logro de aprendizajes significativos, es necesario promover el uso de otros procedimientos de interpretación, análisis, comprensión/organización

conceptual, y de comunicación, orientados a la elaboración y/o construcción de la información objeto de aprendizaje.

En este sentido, se advierte que, desde las tareas de aprendizaje predominantes se favorecen habilidades cognitivas afines a la descripción y explicación de diferentes situaciones, hechos y/o fenómenos, mediante acciones de selección, síntesis e integración de la información inherente a los contenidos objeto de aprendizaje, sin atender a otras habilidades cognitivas fundamentales para la adquisición de un pensamiento estratégico como el establecimiento de relaciones conceptuales, la elaboración de inferencias predictivas, deductivas y causales y la organización e integración conceptual, entre otras. Se observa que predomina un patrón de actividad de aprendizaje “tipo”, tendiente a la explicación y caracterización de situaciones y fenómenos, que no favorecen el enriquecimiento y la complejización progresiva de los procesos de pensamiento en el alumno, ya que se limitan las posibilidades de afrontar demandas cognitivas diferenciadas.

Por otro lado, tampoco se desarrollan instancias sistemáticas de enseñanza y aprendizaje de procedimientos cognitivos a seleccionar y emplear para la resolución de las tareas dadas, según sus objetivos y exigencias.

La ausencia de instancias de puestas en común de las producciones grupales resultantes no favorece el enriquecimiento de los procesos de pensamiento en el alumno, a través de la socialización y el intercambio profesor - alumno y alumno – alumno, de los significados elaborados y/o atribuidos a los contenidos objeto de aprendizaje. Asimismo, no se promueven en el alumno, posibilidades de interrogación sobre la validez de lo producido, a través de las acciones implementadas y los procedimientos cognitivos puestos en práctica, dificultándose, en consecuencia, las posibilidades de adquisición de un pensamiento estratégico, que permita el logro de mejoras progresivas en los procesos cognitivos mediante una toma de decisiones autónoma.

## **9.2. Estrategias Didácticas, tareas escolares y estrategias de aprendizaje en Historia (1º y 2º año)**

- ❖ **Estrategias didácticas desarrolladas desde la asignatura Historia:** en la asignatura Historia (1º año de Polimodal), se visualiza que las estrategias didácticas se concretan mediante exposiciones dialogadas; dictado de las guías de estudio a desarrollar, en forma individual y/o grupal; registro en pizarrón de información de consulta, para la resolución de

guías de estudio; orientación sobre el material bibliográfico de consulta, para la resolución de las guías de estudio y/o desarrollo de los contenidos a trabajar; coordinación de exposiciones orales a cargo de alumnos; coordinación de la puesta en común de producciones individuales y/o grupales; orientación individual y/o grupal, para la resolución de guías de estudio; control y /o revisión de producciones individuales y/o grupales.

Entre las acciones señaladas, se desarrollan mayormente exposiciones dialogadas y orientación sobre el material bibliográfico de consulta, para la resolución de las guías de estudio y/o desarrollo de los contenidos conceptuales a trabajar. Desde estas acciones didácticas se favorecería en el alumno la adquisición de algunos procedimientos cognitivos como la toma de apuntes para el acceso, selección, síntesis, integración y organización de la información, que constituyen asimismo procesos de pensamiento favorables a la adquisición de estrategias de aprendizaje. Aunque no se orienta al alumno, durante las clases observadas, sobre el cómo de la toma de apuntes, para facilitar su desarrollo en condiciones adecuadas y favorecer las acciones de síntesis, integración y organización de la información, que adquieren un carácter fundamental para el logro de aprendizajes de calidad.

Teniendo en cuenta el predominio de las acciones pedagógico didácticas señaladas, es posible afirmar, desde lo que sostiene Cecilia Bixio (1999), que no se favorecen en el alumno las condiciones necesarias para la adquisición de “estrategias de aprendizaje”, considerando el carácter fundamental de las instancias orientadas a promover procesos de construcción del conocimiento. A propósito de esto, esta autora postula que la organización de situaciones de aprendizaje que promueven la elaboración de significados como la adquisición de habilidades para la resolución de situaciones problemáticas, mediante el uso intencional y/o consciente de distintos procedimientos o técnicas cognitivas, propician condiciones favorables al desarrollo de estrategias de aprendizaje en profundidad.

Se observa entonces, que no predominan las instancias de trabajo individual y/o grupal en clase, tanto como, de socialización de las producciones del alumno. En este sentido, no se facilitan instancias de interacción entre pares para la resolución de las tareas, ni a través de la socialización de las producciones individuales y/o grupales, lo cual no promueve condiciones favorables al desarrollo de un pensamiento estratégico. Las posibilidades de visualizar el qué y el cómo de la resolución de una tarea y de lograr mejoras en los procesos cognitivos, mediante el intercambio de opiniones, puntos de vista y/o posibles pautas o criterios de acción, se promueven a través de espacios de acción compartida y espacios de socialización de lo producido. La ausencia de estas instancias de aprendizaje,

incide limitando significativamente las posibilidades de problematización del qué y cómo aprendo, a partir de la confrontación de la propia mirada con la mirada del otro.

De igual modo, en relación a las posibilidades de análisis crítico de la calidad de las producciones individuales y grupales, a través de las observaciones y valoraciones resultantes, mediante las interacciones profesor-alumno, que pueden contribuir significativamente a la adquisición de un pensamiento estratégico, al posibilitar la problematización de los procesos de pensamiento. En las clases observadas, no se dan estas condiciones de modo favorable, ya que se desarrollan escasas instancias de puesta en común de las producciones individuales y/o grupales resultantes a partir de las guías de estudio y trabajos prácticos dados.

Asimismo, no se registra el desarrollo sistemático de acciones de orientación y/o abordaje del cómo de la resolución de las tareas de aprendizaje propuestas, para la definición de las secuencias de acción necesarias. Se registran algunas orientaciones generales sobre el uso de algunos procedimientos de interpretación de la información (resumen y síntesis), que no adquieren un carácter sistemático. Es decir, que no se observan estrategias didácticas, organizadas sistemática e intencionalmente, hacia la problematización en el alumno sobre el cómo de sus procesos de pensamiento y su incidencia en la resolución de las tareas y en la calidad de los aprendizajes logrados. No se aborda sistemáticamente la necesidad de definir planes de acción, que permitan resolver adecuadamente las tareas dadas, según sus objetivos, ni se trabajan criterios orientadores, que guíen al alumno en su desarrollo. Asimismo, en relación a la enseñanza de procedimientos cognitivos vinculados a las actividades propuestas y los contenidos objeto de aprendizaje, no se generan tampoco espacios de pensamiento que propicien instancias reflexivas sobre la necesidad de adquirir procedimientos cognitivos y la importancia de su selección y puesta en práctica, según las demandas de las tareas de aprendizaje dadas.

Las exposiciones dialogadas y los momentos de interacción grupal registrados, podrían propiciar ciertas condiciones favorables al pensamiento estratégico, según lo señalado; sin embargo, la ausencia de las acciones orientadoras necesarias, no facilita su adquisición y consolidación, como competencia cognitiva.

A partir del análisis precedente, se considera que no se cumplen las condiciones necesarias para la adquisición de estrategias de aprendizaje en el alumno, postuladas por Bixio (1999) en relación a la importancia de los procesos de pensamiento orientados a la elaboración de significados mediante el establecimiento de relaciones entre el nuevo

conocimiento y los saberes previos del alumno, y por Carles Monereo (1998) con respecto a la orientación sistemática del profesor para la adquisición de habilidades cognitivas, mediante el uso de procedimientos disciplinares e interdisciplinares, y la incorporación de pautas orientadoras que posibiliten en el alumno la toma de decisiones estratégica para la puesta en práctica reflexiva de los planes de acción necesarios para la resolución de las diferentes situaciones problemáticas dadas.

Desde la asignatura Historia (2º año de Polimodal), las estrategias didácticas incluyen acciones como exposiciones dialogadas; presentación de las consignas de trabajo a desarrollar, en forma individual y/o grupal; orientación sobre el material bibliográfico de consulta; coordinación de las exposiciones grupales desarrolladas, a cargo de alumnos; control y orientación individual y grupal, a partir de las consignas propuestas.

Predominan entre las acciones señaladas, el control y orientación individual y grupal, a partir de las consignas a desarrollar y la coordinación de las exposiciones grupales desarrolladas, a cargo de alumnos.

Las acciones de control y orientación individual y/o grupal consisten mayormente en orientaciones sobre el acceso al material bibliográfico de consulta, la selección de los textos a trabajar desde el material bibliográfico de consulta y aclaración de dudas sobre la selección y comprensión de la información principal a considerar, para la resolución de las consignas dadas. En algunos casos, se explica, en términos generales, cómo emplear algunos recursos de interpretación y organización de la información (resumen, síntesis y esquema), aunque sin un carácter estratégico, orientado a su enseñanza y aprendizaje intencional y sistemática.

Desde estas estrategias didácticas no se favorecen procesos de pensamiento en el alumno, puesto que no se promueven instancias de participación activa para la elaboración de significados en interacción con sus pares y el profesor; en este sentido, se dificulta la adquisición de un estilo de aprendizaje comprensivo (Bixio, 1999). Es decir, a partir de los diferentes contenidos objeto de aprendizaje que se presentan, predominantemente, a través de las actividades propuestas como elaboración de guías de estudio y trabajos prácticos a resolver, no se desarrollan espacios de enseñanza y aprendizaje que propicien, con la orientación sistemática del profesor, instancias de interpretación, análisis, organización y comunicación de la información inherente.

No se advierten acciones intencionales y sistemáticas de enseñanza de procedimientos cognitivos para su uso, que posibiliten una toma de decisiones consciente e intencional, según los objetivos de las tareas de aprendizaje dadas.

El control y la orientación individual y/o grupal para la resolución de las consignas, constituye una condición necesaria para el pensamiento estratégico; sin embargo, las posibilidades de adquisición progresiva, se hallan condicionadas por intervenciones pedagógicas, intencionales y sistemáticas, hacia la orientación y seguimiento de las acciones puestas en práctica por el alumno, para la resolución de las diferentes tareas de aprendizaje propuestas.

Desde las exposiciones grupales se favorecen instancias de interacción entre pares, que pueden incidir favorablemente en la adquisición de estrategias de aprendizaje, ya que el alumno accede a posibilidades de confrontación de sus procesos de pensamiento con los procesos de pensamiento del otro, lo que facilita su enriquecimiento y/o complejización progresiva. A través de las interacciones entre pares, es posible, asimismo, adquirir ciertas pautas de organización, que también pueden facilitar la adquisición de criterios orientadores para la planificación y puesta en práctica de secuencias de acción, según las exigencias de resolución de las tareas de aprendizaje dadas. De igual modo, en relación a las posibilidades de incorporar diferentes procedimientos cognitivos mediante la observación y la comparación posibles en el hacer conjunto.

Sin embargo, durante las instancias de socialización de las producciones grupales, mediante las exposiciones desarrolladas, no se generan, desde la coordinación docente, instancias de puesta en común de los procesos cognitivos desarrollados, las secuencias de acciones implementadas y los procedimientos cognitivos de uso; de igual modo, en relación a logros y dificultades resultantes y posibilidades de afrontamiento y superación. Asimismo, las observaciones y/o valoraciones de la profesora se desarrollan con respecto a la validez y coherencia de los conocimientos declarativos presentados por los alumnos, según el tema de exposición.

Por otro lado, desde las exposiciones grupales realizadas tampoco se favorecen procesos de pensamiento constructivo, orientados a facilitar en el alumno la elaboración de significados, ya que se desarrollan desde una tendencia predominante hacia la explicación de hechos y/o situaciones, estableciendo escasas relaciones conceptuales y causales, a partir de los interrogantes propuestos por la profesora, según lo trabajado. En relación a esto, es importante considerar que, desde la coordinación de las exposiciones grupales es posible favorecer aprendizajes constructivos en el alumno, a partir de los contenidos abordados y su problematización mediante la observación, comparación y análisis de hechos y el establecimiento de las relaciones conceptuales y causales pertinentes, lo que constituyen una

condición necesaria para el desarrollo progresivo del pensamiento estratégico. Es posible afirmar que constituye una condición necesaria, puesto que el desarrollo continuo de aprendizajes constructivos genera condiciones favorables a la adquisición de una mirada crítica sobre el cómo de los procesos cognitivos, en términos de secuencias de acciones y procedimientos, que permiten el logro de ciertos resultados en condiciones de calidad determinadas.

En relación a lo precedente, cabe señalar que las observaciones y/o valoraciones de la profesora con respecto a las producciones grupales, se desarrollan en relación a la validez y coherencia de los conocimientos declarativos presentados por los alumnos, según el tema de exposición. Es preciso señalar, que las exposiciones grupales se desarrollan en base a un esquema integrador de la información principal inherente a la temática abordada, a partir del cual se trabajan los contenidos inherentes, pero no se propician interrogantes sobre el cómo de su elaboración, de las acciones implementadas y los procesos de pensamiento resultantes.

Es preciso señalar, por otro lado, que la mayor parte de las clases observadas se desarrollan mediante las exposiciones grupales de los alumnos, a partir de un núcleo temático definido por la profesora (Presidencia de Perón), lo que no favoreció la puesta en práctica de otras estrategias didácticas. En relación a esto, se implementaron, hacia la finalización de las exposiciones grupales, guías de estudio a resolver en forma grupal, a partir de la consulta de material bibliográfico facilitado por la profesora responsable, cuyas producciones no se socializaron mediante instancias de puesta en común, debido a la falta de tiempo.

Desde la información precedente se advierte que no sólo no se favorecen instancias de elaboración de significados a partir de las tareas de aprendizaje propuestas, mediante la orientación sistemática del profesor y la participación activa del alumno, y el estilo mecánico de resolución que predomina, sino que tampoco se promueven instancias de pensamiento sobre el cómo de los procesos cognitivos que se desarrollan a partir de las mismas; se puede afirmar que no se desarrollan instancias reflexivas, desde lo considerado por Martí (2000), con respecto a cómo se resuelven las tareas dadas, qué acciones se ponen en práctica, los procedimientos cognitivos de uso, logros y dificultades y resultados / producciones de logro, las que constituyen variables totalmente necesarias para la adquisición progresiva de estrategias de aprendizaje.

- ❖ **Tareas de aprendizaje propuestas desde la asignatura Historia:** en la asignatura Historia (1° año) se proponen tareas a desarrollar en forma individual y/o grupal, como: exposiciones

orales, toma de apuntes y elaboración de guías y/o cuestionarios, que incluyen consignas orientadas a consulta bibliográfica; búsqueda de información; elaboración de resúmenes y síntesis; registro, descripción y/o explicación de hechos; establecimiento de relaciones entre hechos; visualización de causas y consecuencias.

En la asignatura Historia (**2º año**) se trabajan con tareas de aprendizaje como: exposiciones orales y elaboración de guías y/o cuestionarios, que incluyen consignas como: elaboración de resumen, síntesis y esquema; identificación de hechos principales; registro, descripción y explicación de hechos; establecimiento de relaciones entre hechos; identificación de causas y consecuencias y justificación de argumentos, entre otros.

Entre las consignas visualizadas en la asignatura Historia (**1º año**), se observa que predominan las tareas orientadas al registro y búsqueda de información y a la elaboración de resúmenes y síntesis, orientados a la descripción y explicación de hechos, que podrían favorecer la adquisición de significados inherentes a los contenidos objeto de aprendizaje, ya que implican el uso de procedimientos cognitivos de adquisición, interpretación y organización. Se evidencian necesidades de facilitar la adquisición de otros procedimientos cognitivos (adquisición, análisis y organización), orientados a fortalecer en el alumno las condiciones cognitivas necesarias para el aprendizaje constructivo y estratégico. Es preciso señalar que, durante las exposiciones dialogadas y las escasas instancias de puesta en común de las producciones individuales y/o grupales resultantes, durante las clases observadas, la profesora responsable propone algunos interrogantes orientados a promover en el alumno el establecimiento de relaciones, con el fin de favorecer la comprensión de su sentido y/o relevancia, que no se promueven adecuadamente ni se fortalecen a través de las tareas de aprendizaje dadas. Es decir, para consolidar los procesos de pensamiento constructivo, que se propician durante algunas instancias de las exposiciones dialogadas, se requieren actividades de aprendizaje que los favorezcan, desde las consignas propuestas, y mediante la orientación pedagógica necesaria, posible de concretar a través del seguimiento de los procesos cognitivos del alumno cuando trabaja en clase, tanto como, desde las instancias de puesta en común de las producciones resultantes.

Para la adquisición del pensamiento estratégico son condiciones ineludiblemente necesarias, considerando los aportes de Monereo (1998), la adquisición de distintas habilidades cognitivas vinculadas a los contenidos objeto de aprendizaje, que permitan una adecuada toma de decisiones autónoma en relación a la definición de secuencias de acción y

el uso de determinados procedimientos cognitivos, que respondan coherentemente a las diferentes demandas.

Del mismo modo, en relación a la necesidad de organización e implementación sistemática de estrategias didácticas orientadas a la enseñanza específica de procedimientos cognitivos, en vinculación con las actividades y los diferentes contenidos curriculares objeto de aprendizaje. En este sentido, Davini (2208) señala la necesidad de que las tareas de aprendizaje sean coherentes con las acciones del profesor para favorecer los procesos cognitivos en el alumno, según los objetivos propuestos.

Las escasas instancias de socialización de las producciones individuales y/o grupales resultantes, no propician instancias de pensamiento en el alumno, que permitan progresivamente la toma de conciencia sobre la necesidad de indagar reflexivamente sobre el cómo de los resultados de aprendizaje, sus logros y dificultades.

En relación a las consignas predominantes en la asignatura Historia (**2º año**), se visualiza que promueven el desarrollo de habilidades cognitivas como la elaboración de resumen y esquema; identificación de hechos principales; registro, descripción y explicación de hechos. Es decir, que se orientan a favorecer la elaboración de significados inherentes a los contenidos objeto de aprendizaje, y podrían facilitar el uso de algunos procedimientos cognitivos de adquisición, interpretación y organización de la información. Se advierte, en coincidencia con lo observado en la asignatura Historia (**1º año**), que el desarrollo de procesos de aprendizaje significativo, como una condición favorable a la adquisición de un pensamiento estratégico en el alumno, requiere la puesta en práctica de variados procedimientos cognitivos, propiciándose un mayor uso de los procedimientos de análisis, comprensión/organización conceptual y de comunicación de la información.

Se evidencia entonces, el predominio de actividades cognitivas orientadas mayormente a la identificación, descripción y explicación de diferentes hechos históricos, y, en menor medida, a la interpretación y análisis, a través del establecimiento de relaciones conceptuales y la elaboración de inferencias predictivas, deductivas e inductivas, entre otras.

Desde las exposiciones orales desarrolladas por los alumnos, organizados en subgrupos de aprendizaje, a partir de una temática curricular establecida por la profesora responsable, durante la mayor parte de las clases observadas, se favoreció la adquisición de información en términos de identificación, descripción y explicación de hechos. A través de los interrogantes planteados por la profesora a los distintos subgrupos, se intenta identificar los hechos principales, atendiendo a su particular sentido y relevancia histórica, pero no se

promueven procesos de análisis, de mayor profundidad, mediante el establecimiento de relaciones e integraciones conceptuales.

La escasa variedad de las actividades de aprendizaje propuestas no favorece el enriquecimiento progresivo de los procesos de pensamiento en el alumno, a partir de demandas diferenciadas, a distintos niveles de exigencia y complejidad, según sus objetivos y contenidos objeto de aprendizaje. En relación a esto, es posible atender a los aportes de Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (2006), quienes conciben a las tareas escolares como posibilitadoras de la cristalización de los objetivos y la presentación, experimentación e internalización de los contenidos de aprendizaje. Del mismo modo, afirman que, según lo que las tareas propongan, se desarrollarán determinados procesos de pensamiento en el alumno; las posibilidades de leer, comprender, relacionar, observar, comparar, deducir, analizar, transferir, generalizar, razonar y asimilar, están condicionadas entonces, entre otros factores, por las posibilidades dadas y las exigencias planteadas por las tareas propuestas según objetivos, contenidos y el cómo de su resolución.

Asimismo, desde las exposiciones orales, tampoco se propician instancias de pensamiento en el alumno sobre el proceso desarrollado para la síntesis y organización de la información inherente a la temática abordada, materializada en el esquema de contenidos propuesto como recurso vertebrador a partir de la consigna de trabajo dada. Igualmente, en relación a la puesta en práctica de orientaciones pedagógicas sobre el cómo de la selección y puesta en práctica de los procedimientos cognitivos a emplear para la resolución de la consigna dada, propiciando procesos reflexivos sobre las posibilidades cognitivas que se generan mediante un uso adecuado y su incidencia en los procesos de aprendizaje resultantes.

Si bien se propician instancias de interacción grupal, a partir de las tareas de aprendizaje establecidas, y que pueden incidir favorablemente en el desarrollo de procesos de pensamiento, progresivamente más ricos y complejos, como condición necesaria para la adquisición de un pensamiento estratégico, las mismas no se propician ni fortalecen mediante otros espacios pedagógicos facilitadores de la interacción profesor - alumno y alumno - alumno, como las puestas en común y/o socialización de las producciones.

### **9.3. Estrategias didácticas, tareas escolares y estrategias de aprendizaje en Formación Ética (2º año)**

- ❖ **Estrategias didácticas desarrolladas desde la asignatura Formación Ética (2º año de Polimodal)**, las estrategias didácticas incluyen acciones como presentación de las consignas

de trabajo a desarrollar, en forma individual y/o grupal; orientación sobre el material bibliográfico de consulta; control y orientación individual y grupal, a partir de las consignas dadas. Predominan entre las mismas, el control y orientación individual y grupal, a partir de las consignas a desarrollar.

Las acciones de control y orientación individual y/o grupal consisten mayormente en orientaciones sobre el acceso al material bibliográfico de consulta, la selección de los textos a trabajar desde el material bibliográfico de consulta y aclaración de dudas sobre la selección y comprensión de la información principal a considerar, para la resolución de las consignas dadas; asimismo se desarrollan acciones de control de carpeta orientadas a registrar el cumplimiento de los alumnos con respecto a la resolución de las tareas dadas.

Por otro lado, no se desarrollan instancias de orientación sobre la importancia de planificar previamente el cómo de la resolución de las actividades dadas ni del uso de procedimientos cognitivos para facilitar procesos de comprensión.

Del mismo modo, no se registran acciones intencionales y sistemáticas de enseñanza de procedimientos cognitivos para su uso en la resolución de las guías de estudio propuestas. No se advierten instancias de orientación sobre los procedimientos posibles de empleo, según las actividades propuestas y sus contenidos.

En las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje observadas no se desarrollan instancias de puesta en común con la orientación del profesor, a partir de lo trabajado por los alumnos; por lo tanto, no se facilita la construcción del conocimiento, a través de la elaboración de significados inherentes a los contenidos objeto de aprendizaje, ni la toma de conciencia sobre cómo se resuelven las actividades dadas, en relación a acciones puestas en práctica y procedimientos cognitivos de uso.

Atendiendo a esto, desde los aportes de Cecilia Bixio (1999), se propician condiciones favorables a la adquisición de un estilo de aprendizaje mecánico en el alumno, puesto que no se elaboran significados con la orientación sistemática del profesor ni se propician espacios de pensamiento en relación al cómo de los procesos cognitivos que se desarrollan mediante la resolución de las tareas dadas. Es preciso reiterar, que para la adquisición de estrategias de aprendizaje es necesario que el alumno desarrolle procesos de pensamiento que posibiliten la incorporación de nuevos significados tanto como de instancias metacognitivas, según lo explicitan algunos autores como Monereo (1998), Martí (2000) y Tishman, Perkins y Jay (1997), a través de las intervenciones concretas del profesor, que le permitan indagar en cómo resuelve sus tareas, las habilidades cognitivas que se adquieren y

sus niveles de adecuación para el logro progresivo de mejoras en sus procesos de pensamiento y la resolución estratégica de las diferentes situaciones problemáticas que se presentan en el espacio escolar.

Asimismo, en las diferentes instancias de resolución grupal de las actividades de aprendizaje propuestas, no se advierten procesos que favorezcan la toma de decisiones, mediante el intercambio entre pares y con la orientación sistemática del profesor, sobre cómo resolverlas atendiendo a acciones a desarrollar y procedimientos cognitivos de uso, según el contenido y sus demandas. En relación a esto, tampoco se producen las condiciones necesarias para la adquisición de estrategias de aprendizaje en cuanto no se concretan instancias de pensamiento que posibiliten la resolución de las actividades escolares que se implementan.

- ❖ **Tareas de aprendizaje propuestas desde la asignatura Formación Ética:** en la asignatura de Formación Ética (2º año), se proponen como tareas a desarrollar, en forma individual y/o grupal: elaboración de guías de estudio y/o cuestionarios, que incluyen consignas orientadas a consulta bibliográfica; búsqueda de información; elaboración de resúmenes; registro, descripción y/o explicación de hechos.

A través de la elaboración de guías de estudio y/o cuestionarios, se favorecen acciones orientadas a la búsqueda y selección de información y a la elaboración de resúmenes y síntesis, orientados a la descripción y explicación de hechos, mediante el uso de procedimientos cognitivos de adquisición, interpretación y comunicación de la información.

Atendiendo a las condiciones necesarias para la adquisición de estrategias de aprendizaje, retomando lo postulado por Monereo (1998), se evidencian necesidades de incluir actividades que favorezcan procesos de pensamiento a través de la puesta en práctica de diferentes procedimientos cognitivos (adquisición, análisis, organización y comunicación), que permitan la construcción del conocimiento a través del establecimiento de relaciones, la elaboración de inferencias, la integración y organización de ideas y su comunicación oral y escrita. Es decir, además de la selección e interpretación de la información, son necesarios procesos cognitivos, que involucren acciones de análisis e integración, para la elaboración de significados y la incorporación de nuevos conocimientos; tales procesos de pensamiento son posibles, en tanto, desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula, se atiende a la importancia del uso, intencional y sistemático, de

diferentes procedimientos cognitivos, a través de las diferentes tareas o actividades escolares que se proponen.

Es preciso señalar, que mediante el control y orientación pedagógica que se desarrolla a partir de las tareas de aprendizaje propuestas, limitados a la observación/registro, grupal e individual, de los avances de los alumnos para su resolución, y a algunas orientaciones para la selección de la información y la elaboración de las respuestas correspondientes a los cuestionarios/guías dados, no se advierten instancias de interacción profesor-alumno que favorezcan procesos reflexivos sobre el cómo de la resolución de las tareas dadas, atendiendo a la importancia de las acciones a implementar, intencional y sistemáticamente, con el uso de procedimientos cognitivos para favorecer el aprendizaje; asimismo, no se registran acciones sistemáticas de enseñanza para el uso de procedimientos cognitivos disciplinares e interdisciplinares y la adquisición de habilidades cognitivas. Por otro lado, no se advierten instancias de interacción profesor-alumno, alumno-profesor, a nivel individual/grupal, a través de las cuales se desarrollen intercambios sobre el contenido inherente a las actividades de aprendizaje propuestas; es decir, no se desarrollan intervenciones pedagógicas, mediante las acciones del profesor, que promuevan y faciliten la elaboración de significados en el alumno.

Es posible considerar, que no se favorecen estilos de aprendizaje comprensivo (Bixio, 1999) hacia la elaboración de significados, que facilitan la internalización del saber a aprehender y posibilitan su uso, con sentido, en diferentes situaciones problemáticas; así como, se dificulta el desarrollo del pensamiento estratégico necesario para la adquisición autónoma de nuevos saberes.

#### **9.4. Conclusiones parciales**

A modo de síntesis, en las asignaturas de “Historia” y “Geografía” (1° y 2° año de Polimodal) y “Formación Ética” (2° año de Polimodal), se promueve, mediante las tareas de aprendizaje implementadas desde las estrategias didácticas puestas en práctica, el empleo de distintos procedimientos cognitivos, de uso necesario para su resolución. Es decir, desde tales tareas, se trabajan consignas orientadas a su resolución, por medio del empleo de diferentes procedimientos cognitivos, lo que constituye una de las condiciones necesarias para la adquisición de estrategias de aprendizaje, mediadoras de aprendizajes significativos.

Entre los procedimientos cognitivos visualizados en ambas asignaturas, predominan los de adquisición (selección de información a partir de diferentes textos) y los de interpretación y comprensión/organización (elaboración de resúmenes y síntesis), advirtiéndose necesidades de favorecer e intensificar el uso de otros procedimientos orientados a la construcción de significados, como los de análisis, organización conceptual y comunicación.

Sin embargo, desde las estrategias didácticas identificadas, no se visualizan instancias de orientación inherentes al cómo de la resolución de las tareas propuestas. Es decir, no se orienta intencional y sistemáticamente al alumno antes, durante y después de la resolución de la tarea, sobre las acciones necesarias a poner en práctica; igualmente, en relación al cómo y/o las posibilidades de uso de los procedimientos cognitivos, según las exigencias o necesidades cognitivas planteadas por las consignas a resolver. Asimismo, no se desarrollan instancias reflexivas relativas a las necesidades/posibilidades de la toma de decisiones, desde un posicionamiento crítico – reflexivo, sobre tales acciones y el qué y el cómo del uso de tales procedimientos, según los procesos personales y grupales, sus posibilidades/habilidades cognitivas, logros/avances, dificultades/necesidades de ayuda y aprendizajes adquiridos, desde los contenidos y actividades propuestos.

Desde las estrategias didácticas predominantes y las tareas de aprendizaje propuestas, se promueven algunas condiciones necesarias, aunque no suficientes, para la adquisición de estrategias de aprendizaje. La falta de acciones intencionales y sistemáticas, orientadas a promover la toma de decisiones en el alumno, desde un posicionamiento autónomo, sobre el qué y el cómo de la resolución de las tareas, no favorece el desarrollo del pensamiento estratégico.

Es necesario construir desde las instituciones educativas, espacios de pensamiento, que involucren tanto a profesores como a alumnos. En relación al profesor, que se promuevan actitudes favorables a la evaluación permanente de las prácticas pedagógicas, con el fin de facilitar los cambios necesarios, atendiendo a las exigencias de la actual civilización cognitiva (Monereo, 2000). En relación al alumno, que se propicien posibilidades cognitivas diferentes, orientadas a la toma de conciencia, en relación al qué y cómo aprendo, hacia el logro progresivo de las competencias cognitivas exigidas por la sociedad de la información y del conocimiento.

## **10. Estrategias de aprendizaje y resolución de tareas en el espacio áulico y extra áulico**

A partir de los cuestionarios aplicados, se seleccionaron una serie de interrogantes vinculados específicamente al uso de estrategias de aprendizaje para la resolución de tareas en

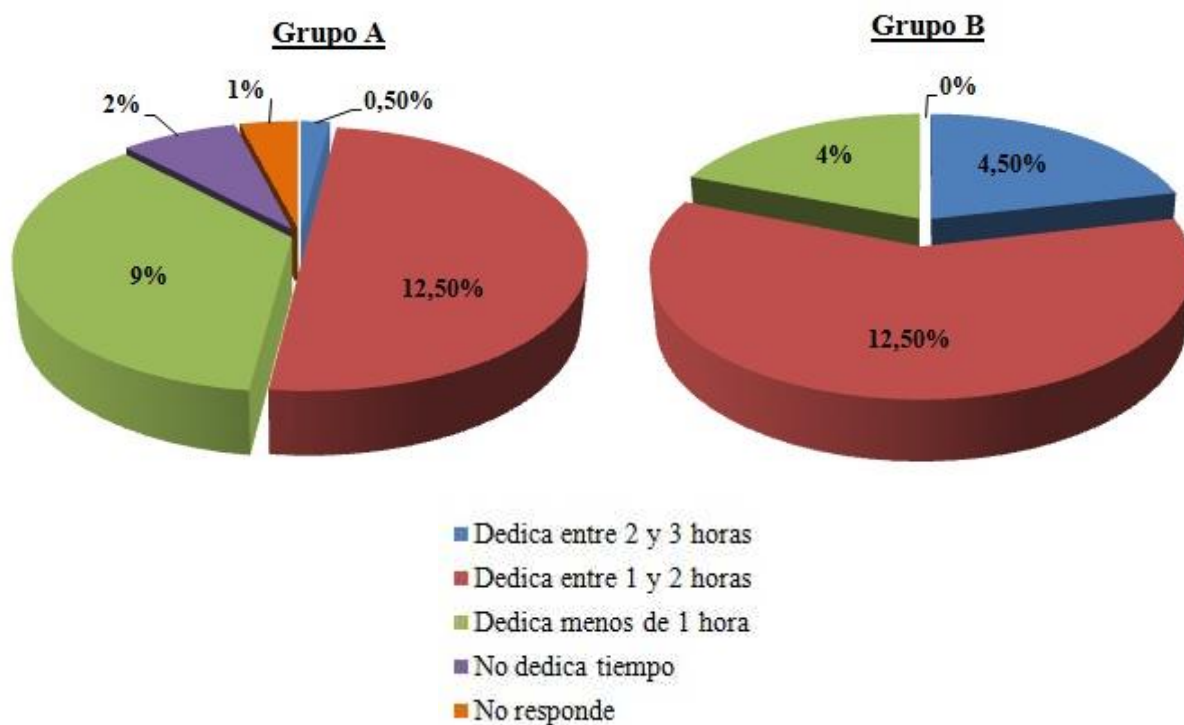
los espacios curriculares de Historia, Geografía y Formación Ética de 1º año y 2º año de Polimodal, desde los cuales se elaboran las siguientes categorías de análisis:

- *Tiempo personal dedicado a la resolución de tareas escolares en Historia, Geografía y Formación Ética*
- *Planificación de la resolución de tareas escolares de Historia, Geografía y Formación Ética*
- *Uso de procedimientos en la resolución de tareas escolares de Historia, Geografía y Formación Ética*
- *Observación y resolución de errores durante el desarrollo de tareas escolares en Historia, Geografía y Formación Ética*
- *Observación del proceso de resolución de tareas escolares en Historia, Geografía y Formación Ética*
- *Observación de resultados y aprendizajes logrados con las tareas de Historia, Geografía y Formación Ética*

#### **10.1. Estrategias de aprendizaje y resolución de tareas en el espacio áulico y extra áulico (Historia y Geografía / 1º año)**

##### **❖ *Tiempo personal dedicado a la resolución de tareas escolares en Historia y Geografía:***

Atendiendo a lo registrado, desde los resultados obtenidos entre ambos grupos (“A” y “B”), se observa que la mayor parte de los alumnos de 1º año, dedica entre 1 y 2 horas, por día, fuera de la escuela, a resolver las tareas de Historia (43% promedio) tanto como las de Geografía (64% promedio); sin embargo, es preciso señalar, que el 50% del grupo “A”, dedica menos de 1 hora, por día, a la resolución de las tareas de Historia, y que esta cantidad disminuye (19%), en relación a las tareas de Geografía, coincidiendo con la proporción de alumnos del grupo “B” (19%) que dedica menos de 1 hora a las tareas de Historia tanto como a las de Geografía.



### *Tiempo personal dedicado a la resolución de tareas*

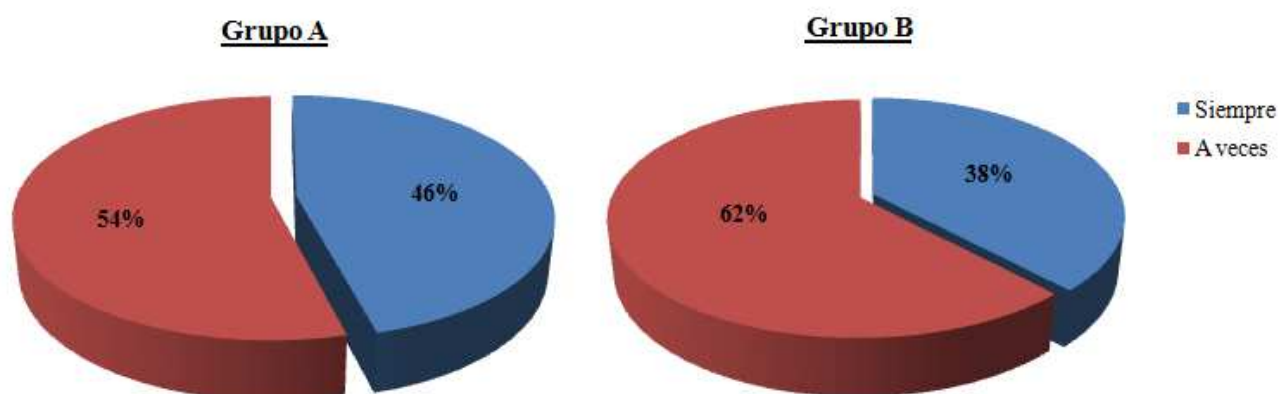
Minoritariamente, el 4% del grupo “A”, dedica entre 2 y 3 horas, por día, a la resolución de tareas en Historia, lo que no tiene continuidad en la asignatura de Geografía. En tanto, en el grupo “B”, esta proporción asciende a un 29%, en relación a las tareas de Historia, y a un 14%, en la resolución de las actividades dadas en Geografía.

Si bien una proporción importante de los alumnos de 1º año, correspondiente a ambos grupos, dedica entre 1 y 2 horas, por día, a la resolución de tareas en Historia y Geografía, no “todos” dedican el tiempo necesario para la adquisición y fortalecimiento progresivo de las estrategias de aprendizaje. Es decir, considerando que Monereo (1998) y Beltrán Llera (1998), postulan que las “estrategias de aprendizaje” constituyen la capacidad cognitiva para la toma de decisiones, consciente e intencional, en relación al qué y el cómo de la resolución de una tarea, decidiendo las acciones a implementar y los procedimientos cognitivos de uso, con instancias de control y regulación antes, durante y después de la misma, se infiere que, para su logro, es necesaria una dedicación en el tiempo, sostenida y regular, de modo que el alumno realice los procesos cognitivos necesarios para su logro. Estos procesos involucran poder decidir en forma previa a la resolución de una tarea, cómo hacerlo, a través de la definición de un plan de acción, que determina la puesta en práctica de determinados procedimientos cognitivos, disciplinares e interdisciplinares, tanto como la capacidad de control y regulación, mientras se lo implementa, y

de evaluación de su utilidad y relevancia, según los resultados obtenidos y el proceso cognitivo desarrollado.

❖ *Planificación de la resolución de tareas escolares de Historia y Geografía:*

Se advierte que, en el grupo “A”, un 46% de los alumnos planifica cómo resolver las tareas de Historia tanto como las de Geografía, en tanto, un 54% lo hace “a veces”; en relación a esto, si bien una proporción importante explicita planificar “siempre”, se observa que otra proporción importante, no elabora un plan de acción previo al cómo de su desarrollo. Esta situación se mantiene en el grupo “B”, observándose proporciones más desfavorables, al registrarse un 62% que planifica “a veces”, en relación a un 38% que planifica “siempre”. No se advierten alumnos que manifiesten “no” planificar cómo resolver las tareas dadas, en las asignaturas de Historia y Geografía.



*Planificación de la resolución de tareas*

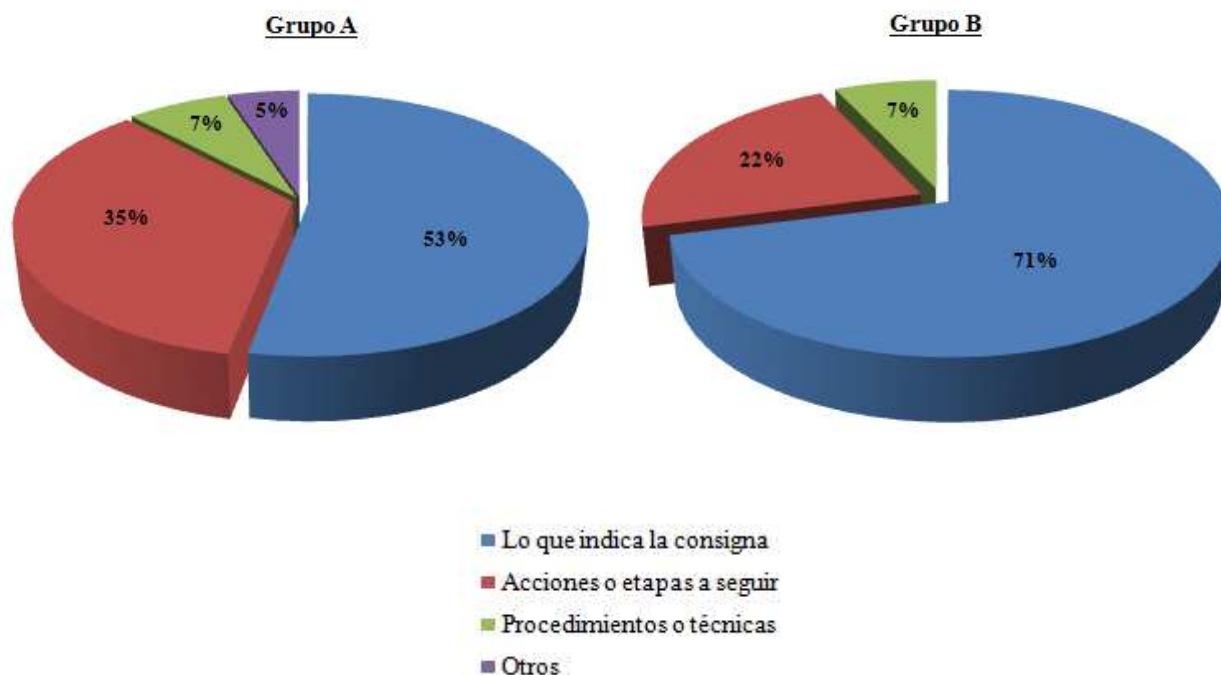
Con respecto al por qué de la planificación previa a la resolución de las tareas, los alumnos del grupo “A” que manifiestan hacerlo “siempre”, explicitan, mayormente, que responde al propósito de resolver correctamente las consignas y para trabajar ordenadamente; en tanto, en el grupo “B”, que permite una mayor organización y una mejor resolución de las actividades correspondientes. Minoritariamente, se explicita que se planifica, cómo resolver las tareas dadas en los espacios curriculares de Historia y Geografía, para comprender los temas, estudiar mejor, lograr resultados/respuestas coherentes, evitar malas notas y usar adecuadamente el tiempo. En el caso de los que planifican “a veces”, se registra que, estaría condicionado por el nivel de dificultad de las consignas y por la predisposición y/o el interés personal,

mayoritariamente; cabe señalar que, en el grupo “B”, se registra un caso que explicita hacerlo, “cuando se trabaja en grupo”.

Se advierte que, el predominio de la falta de planificación previa a la resolución de tareas, en Historia tanto como en Geografía, indica condiciones poco favorables, en relación al desarrollo de estrategias de aprendizaje en los alumnos de los grupos mencionados, ya que la capacidad de “aprendizaje estratégico” involucra, desde los aportes de Monereo (1998), Beltrán Llera (1998) y Elosúa y García (1993), la toma de decisiones, consciente e intencional, sobre las acciones a implementar y los procedimientos cognitivos de uso, según las demandas de la tarea y los conocimientos declarativos inherentes.

Asimismo, en relación a la importancia y/o el sentido que se atribuye a la planificación previa a la resolución de la tarea, en cuanto no se evidencia su vinculación con las acciones a desarrollar sistemáticamente, mediante el uso de los procedimientos cognitivos necesarios, según sus necesidades y demandas, atendiendo a su incidencia en las posibilidades de incorporación de nuevos conocimientos, a través de procesos de comprensión. Es decir, no se considera, desde una postura consciente, la importancia de seleccionar las acciones y procedimientos cognitivos necesarios para la resolución de las tareas dadas, como condición necesaria para el aprendizaje. Sin embargo, a partir de lo explicitado, se infiere que, los alumnos de 1º año de ambos grupos, asocian la planificación previa al desarrollo de una tarea, con necesidades de organización para su resolución adecuada, facilitadora del aprendizaje.

En cuanto al “cómo” de la planificación, en el grupo “A”, tanto como en el grupo “B”, se registra que, se la desarrolla mayormente teniendo en cuenta “lo que indica la consigna”, con un 53% y 70% respectivamente, en comparación con las “acciones o etapas a seguir”, que indican un 35% y 22%, como otro de los criterios considerados al planificar la resolución de una tarea. Sólo una proporción del grupo, próxima al 7 %, expresa que planifica cómo resolver las tareas dadas en Historia y Geografía, considerando el uso de los procedimientos cognitivos a emplear, según las acciones a desarrollar.



### *Qué se tiene en cuenta cuando se planifica*

En continuidad con los “por qué” de la planificación previa a la resolución de las tareas, se advierte una tendencia predominante que lo hace teniendo en cuenta lo que “indica la consigna”, en relación a lo que propone, según los saberes declarativos y procedimentales inherentes, sin atribuir importancia a las acciones necesarias y menos aún a la relevancia de los procedimientos cognitivos de uso, en tanto herramientas mediadoras del aprendizaje concebido como “construcción del conocimiento”.

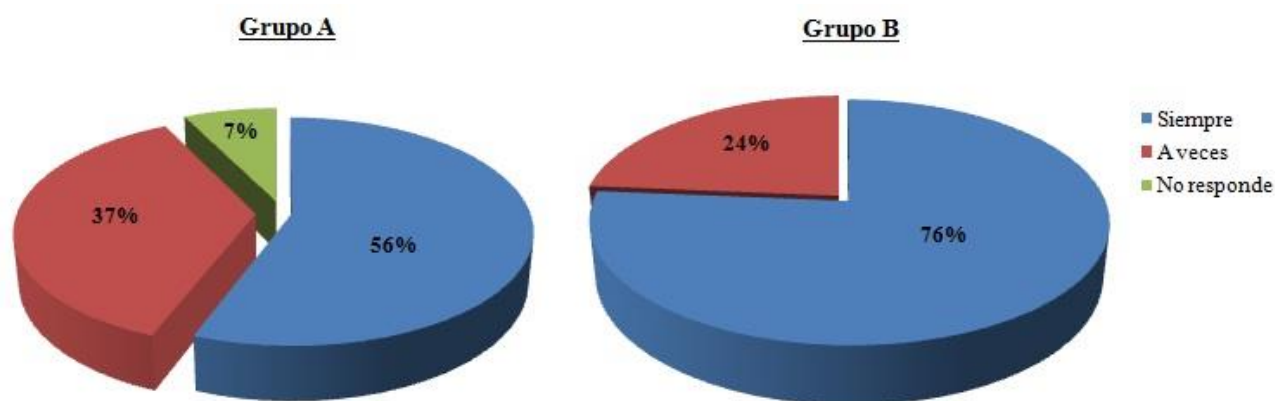
Es posible expresar que la adquisición progresiva y/o el dominio de los procedimientos cognitivos, según Monereo (1998), constituye una condición necesaria para la adquisición de estrategias de aprendizaje, tanto como su uso deliberado, a través la planificación previa de la resolución de una tarea, consciente e intencional, según la secuencia de acciones a implementar, a partir de las demandas cognitivas inherentes. Atendiendo a esto, se evidencia que los alumnos de 1º año, de ambos grupos, no consideran la importancia del empleo de procedimientos cognitivos, disciplinares e interdisciplinares, para la resolución de una tarea de aprendizaje, y su condición mediadora de los procesos de pensamiento necesarios para la construcción del conocimiento.

Desde lo manifestado, es posible señalar que, los alumnos pertenecientes a los grupos “A” y “B” consideran, mayormente, al planificar el cómo de la resolución de una tarea, “lo que indica la consigna”; registrándose, en menor medida, la necesidad de visualizar acciones

o etapas a seguir, como la importancia de la selección y uso de los procedimientos adecuados o útiles para la resolución de las actividades propuestas.

❖ *Uso de procedimientos en la resolución de tareas escolares de Historia y Geografía:*

Se observa un uso importante de procedimientos para la resolución de las tareas escolares de Historia y Geografía en el grupo “A”, tanto como en el grupo “B”, en tanto un 65% como un 57%, respectivamente, explicita que los usa “siempre”; sin embargo, es necesario advertir que, un 31% tanto como un 43%, evidencia emplearlos “a veces”. Por otro lado, no se registran respuestas en la opción “nunca”.



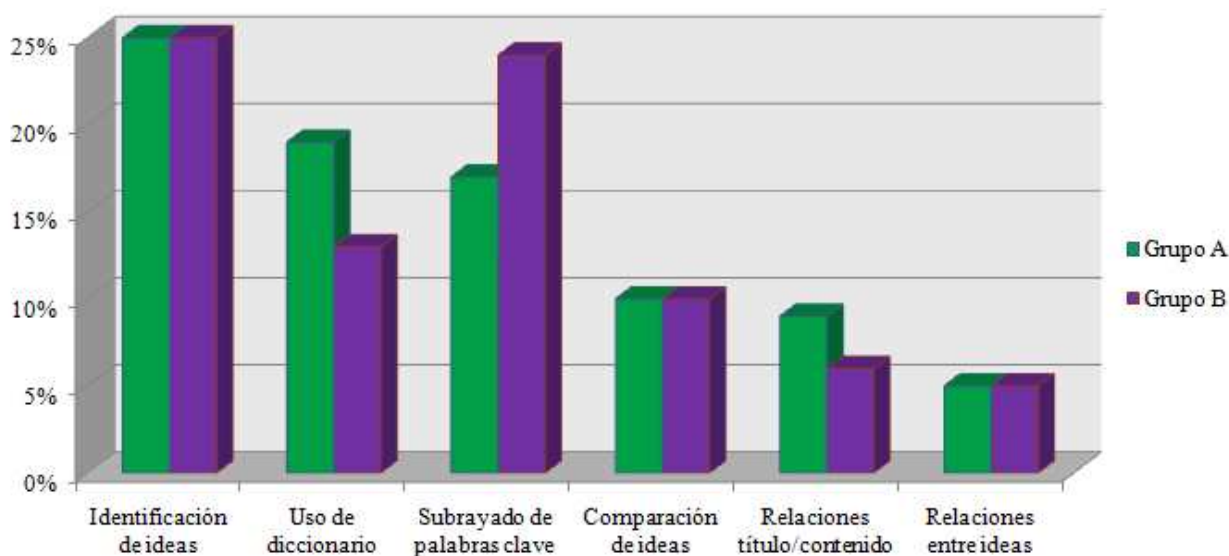
*Uso de procedimientos en la resolución de tareas*

Desde estos resultados, es posible considerar que, un porcentaje relativamente significativo de los alumnos pertenecientes a los grupos “A” y “B” (atendiendo al número de alumnos) emplean, con frecuencia, procedimientos de aprendizaje para la resolución de sus tareas, aunque la totalidad no los pone en práctica; lo que podría indicar que, probablemente, no se incorporaron o se desarrollaron aprendizajes poco favorables.

Entre los procedimientos cognitivos que se emplean para la resolución de tareas se identifican, en ambos grupos, atendiendo a los aportes de Pozo y Postigo (1993), los “procedimientos de adquisición de información”, con el predominio de la “identificación de ideas principales y secundarias” (con un porcentaje del 25% promedio); entre otros, se registra en el grupo “A”, que se emplea mayormente la “búsqueda en el diccionario de palabras de significado desconocido” (19%) y el “subrayado de palabras clave” (17%); se observa también el empleo de otros procedimientos, aunque en una proporción menos importante, como “notas al

margen” (10%), “comparación de ideas principales” (10%) y el “establecimiento de relaciones entre título y contenido” (9%). Entre los procedimientos cognitivos que se usan escasamente, se identifican algunos como “establecimiento de relaciones entre ideas principales” (5%) y el “colocar títulos por párrafo” (3%).

En tanto, en el grupo “B”, se advierte, a diferencia del primero, que entre los procedimientos de mayor uso, se encuentran el “subrayado de palabras clave” (24%) y la “comparación de ideas principales” (17%); entre otros, es posible mencionar, y con un uso menor, en comparación al grupo “A”, la “búsqueda en el diccionario de palabras de significado desconocido” (13%) y el “establecimiento de relaciones entre título y contenido” (6%). Entre los procedimientos cognitivos de poco uso para la resolución de tareas en las asignaturas de Historia y Geografía, se identifican la “elaboración de interrogantes por párrafo” (3%) y el “establecimiento de relaciones entre ideas principales” (5%), observándose que, este último, coincide con los de menor uso, en el grupo “A”.

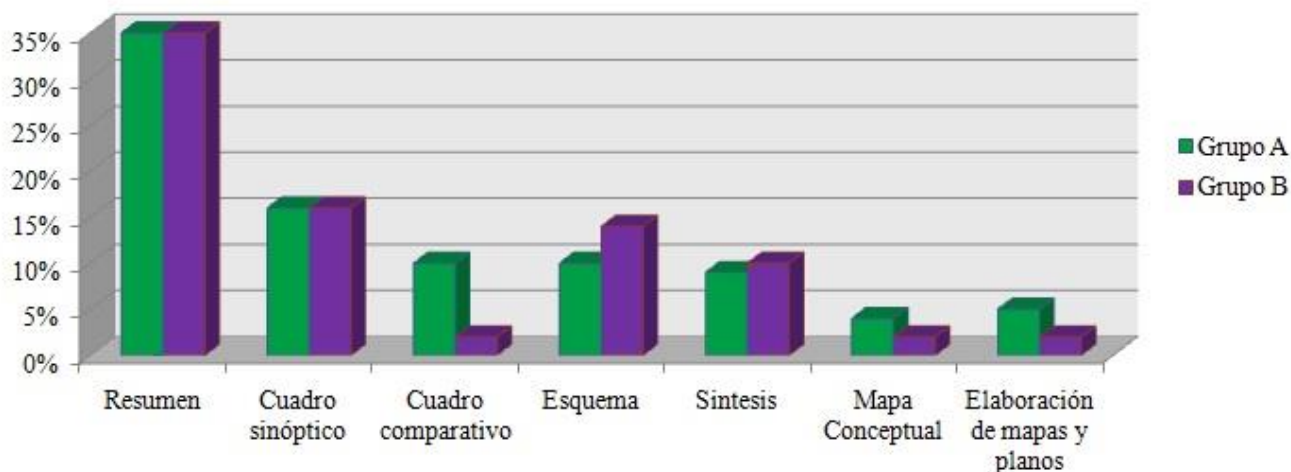


### *Procedimientos de adquisición de la información*

Siguiendo con la clasificación de los “procedimientos cognitivos” propuesta por Pozo y Postigo (1993), entre los de “interpretación de la información”, se observa, en común a los grupos “A” y “B”, el uso mayoritario del “resumen”, en una proporción del 35%, y del “cuadro sinóptico”, en una proporción del 16%. El “cuadro comparativo” (10%) y el “esquema” (10%), se encuentran entre otros de los procedimientos cognitivos de uso con mayor regularidad

en el grupo “A”, si bien se emplean en una proporción menor que el “resumen” y el “cuadro sinóptico”, para la resolución de las tareas dadas en Historia y Geografía.

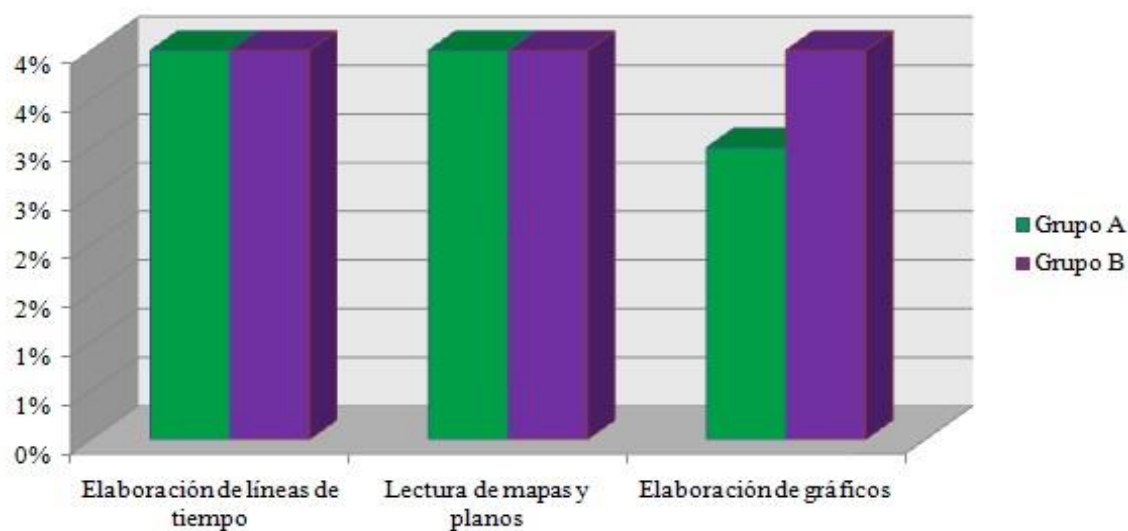
Entre otros procedimientos cognitivos de uso con mayor frecuencia en común al grupo “A” y “B”, se identifican algunos como la “síntesis” (10%).



#### ***Procedimientos cognitivos de interpretación de la información***

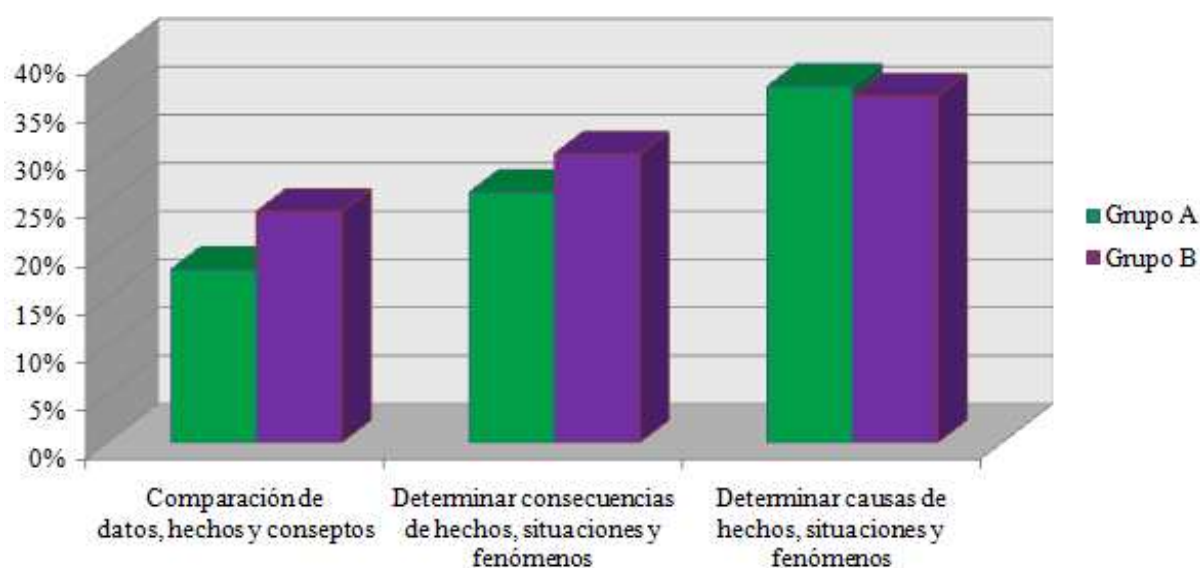
Entre los procedimientos cognitivos de menor uso, se observan algunos procedimientos interdisciplinarios como el “mapa conceptual” (4%) en el grupo “A”, y aún menor, en el grupo “B”, en el que disminuye a un 2%, en semejanza con el “cuadro comparativo”, que registra el mismo porcentaje en este último; y otros procedimientos disciplinares, como la “elaboración de mapas y planos” (5%), la “elaboración de líneas de tiempo” (4%), la “lectura de mapas y planos” (4%) y la “lectura y elaboración de gráficos” (3%), en una proporción similar. Entre los procedimientos disciplinares que no se emplean para la elaboración de tareas en las asignaturas de Historia y Geografía, se registran “lectura y elaboración de diagramas y/o tablas de datos”.

En equivalencia a los procedimientos cognitivos disciplinares de menor uso registrados en el grupo “A”, se identifican, en el grupo “B”, algunos como la “lectura de líneas de tiempo” (5%), “elaboración de líneas de tiempo” (4%), “lectura de mapas y planos” (4%) y la “elaboración de gráficos” (4%), registrándose el empleo aún menor de otros como la “elaboración de mapas y planos” (2%) y la “elaboración de diagramas y/o tablas de datos” (2%). En semejanza con el grupo “A”, no se registra el uso de procedimientos disciplinares como la “lectura de diagramas y/o tablas de datos”; tampoco se observa el empleo de otros procedimientos como la “lectura de gráficos”.



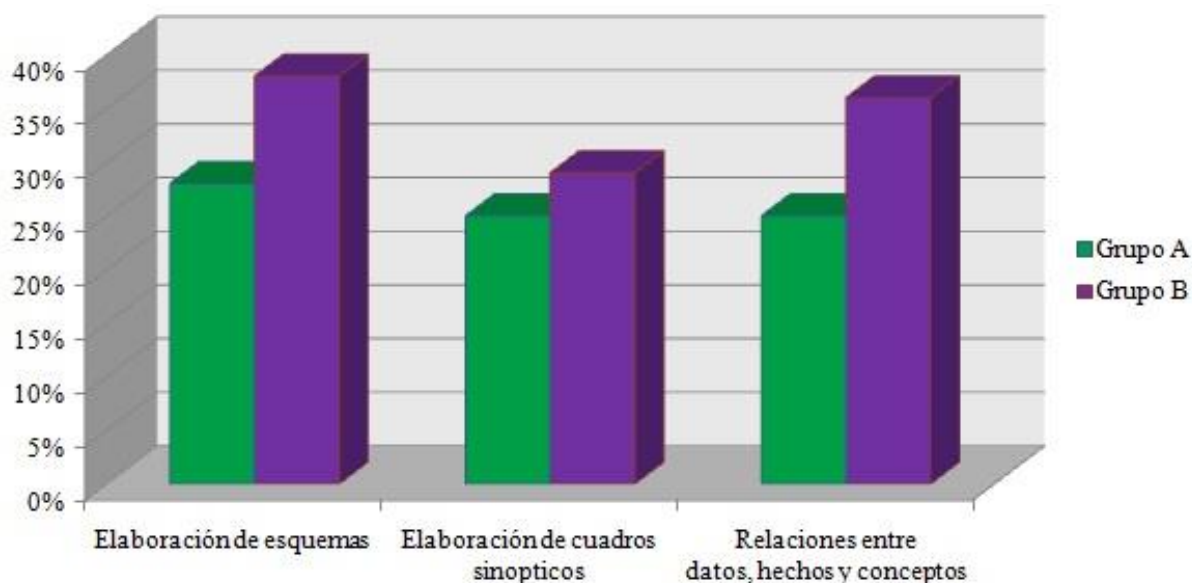
### *Procedimientos cognitivos de interpretación disciplinares*

Atendiendo a los “procedimientos cognitivos de análisis de la información”, es posible considerar que, “determinar causas y consecuencias de hechos, situaciones y fenómenos” son los de mayor uso, tanto en el grupo “A” como en el “B”, con un promedio del 65%, advirtiéndose que el “determinar causas” es mayor aún que el “determinar consecuencias”. También, en común a ambos grupos, se registra, seguidamente, el uso de otro procedimiento como la “comparación de datos, hechos y conceptos”, en un 18% y 24% respectivamente y, en una proporción aún menor, el establecimiento de relaciones entre datos hechos y conceptos.



### *Procedimientos cognitivos de análisis de la información*

Entre los “procedimientos de organización de la información” se observa, en ambos grupos, que los más empleados para la resolución de las tareas dadas en Historia y Geografía son la elaboración de “esquemas” (33% promedio) y “cuadros sinópticos” (27% promedio); se identifica como otro de los procedimientos de mayor uso, al establecimiento de relaciones entre datos, hechos y conceptos, con un 25% aproximadamente común a los mismos.



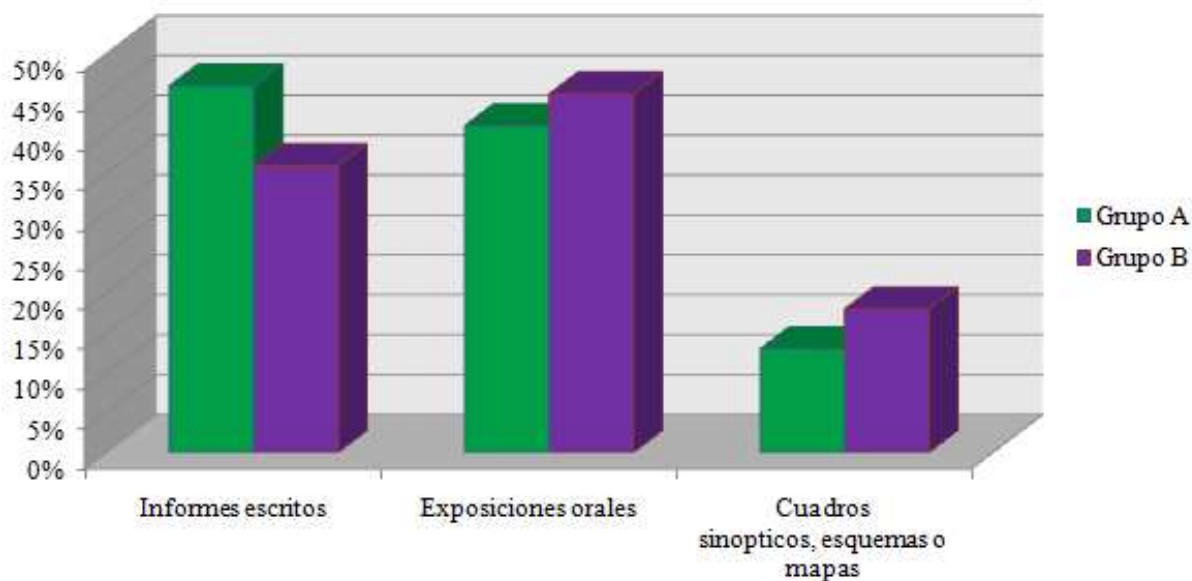
### ***Procedimientos de organización de la información***

En tanto, se registra que, el procedimiento cognitivo de organización de la información de menor uso, es la elaboración de “mapas conceptuales”, coincidiendo, como se señaló previamente, en los grupos “A” y “B”, con un 18% y 3% respectivamente; sin embargo, se observa que el mismo tiene un uso muy escaso y/o casi nulo, entre los alumnos que conforman el grupo “B”.

Con respecto al empleo de “procedimientos de comunicación de la información”, entre los alumnos del grupo “A”, se registra que el más usado para la resolución de tareas en Historia y Geografía es la elaboración de “informes escritos” con un 46%, mientras que, en el grupo “B”, se visualiza que el de mayor empleo es la preparación de “exposiciones orales”, con un 45%. Cabe señalar que, estos procedimientos son los más usados en ambos grupos, ya que el grupo “A” registra como el otro más empleado a las “exposiciones orales” (41%), en correspondencia con el grupo “B”, en el que se señala a los “informes escritos” (36%), como

otro de los procedimientos de mayor empleo, para comunicar la información objeto de aprendizaje.

En común a estos grupos, se registra que la elaboración de “cuadros sinópticos, esquemas y mapas conceptuales” para la comunicación de información, es el procedimiento de menor uso, con un 16% promedio.



### ***Empleo de procedimientos de comunicación de la información***

Considerando el uso de los distintos procedimientos cognitivos disciplinares e interdisciplinares, señalados previamente, se advierte que los alumnos de 1º año del grupo “A”, como del “B”, emplean procedimientos variados, desde los de “adquisición e interpretación” hasta los de “análisis, organización y comunicación de la información”. Es decir, se emplean diferentes procedimientos cognitivos para la resolución de tareas en Historia y Geografía, con predominio de los interdisciplinares, que son aquellos que facilitan la internalización de nueva información, según los aportes de Monereo (1998).

Asimismo, cabe señalar que, entre los procedimientos interdisciplinares de mayor empleo, es posible mencionar a la “identificación de ideas principales y secundarias”, el “uso del diccionario”, la elaboración de “resumen, cuadro sinóptico y esquema”, la determinación de “causas y consecuencias de hechos, situaciones y fenómenos”, la preparación de “exposiciones orales” y la elaboración de “informes escritos”.

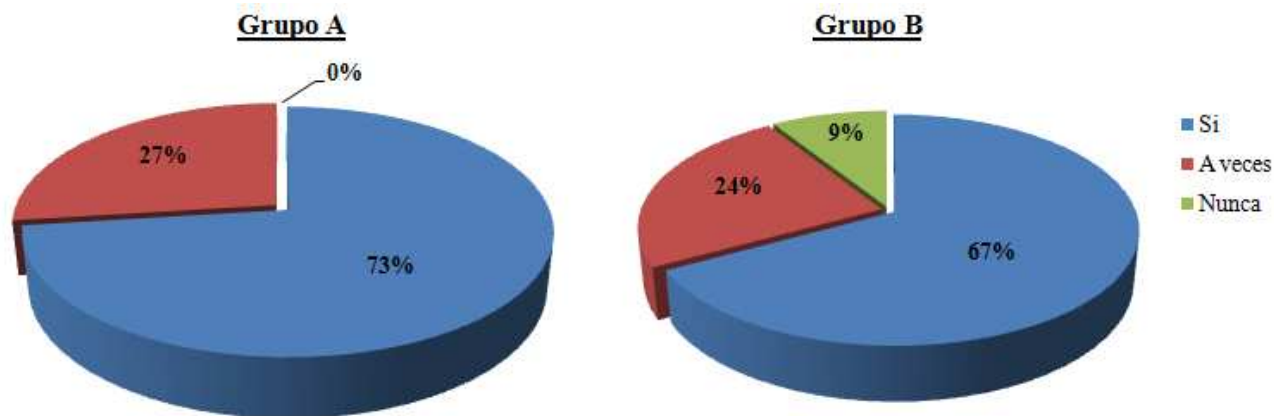
Otros procedimientos interdisciplinarios como el establecimiento de “relaciones entre título y contenido”, colocar “títulos por párrafo”, la elaboración de “interrogantes por párrafo”, el establecimiento de “relaciones entre datos, hechos y fenómenos” y la elaboración de “síntesis y mapas conceptuales”, son los de menor uso.

Del mismo modo, comparando con el empleo de procedimientos cognitivos interdisciplinarios, se registra un escaso uso de algunos procedimientos cognitivos disciplinares pertenecientes al campo de la Historia y de la Geografía, como la lectura y elaboración de “gráficos”, lectura y elaboración de “líneas de tiempo” y la lectura y elaboración de “mapas y planos”; no se registra el empleo de otros procedimientos disciplinares como lectura y elaboración de “diagramas y tablas de datos.”

Es posible considerar que, entre los alumnos de 1º año pertenecientes a los grupos “A” y “B”, según lo señalado, predomina el uso de procedimientos interdisciplinarios para la resolución de tareas correspondientes a las asignaturas de Historia y Geografía. Asimismo, se registra que, entre los procedimientos interdisciplinarios de uso, se emplean en una proporción semejante, tanto los de adquisición e interpretación como los de análisis, organización y comunicación, predominando algunos como la identificación de ideas principales y secundarias, el resumen, cuadro sinóptico y esquema (procedimientos de adquisición, interpretación, organización y comunicación respectivamente) frente a otros procedimientos de análisis, como el establecimiento de relaciones entre datos, hechos y conceptos, determinar “consecuencias de hechos, situaciones y fenómenos”, y otros procedimientos cognitivos de análisis, organización y comunicación de la información, como la elaboración de “mapas conceptuales”.

Considerando que los alumnos de 1ª año, correspondientes a los grupos “A” y “B”, emplean diferentes procedimientos cognitivos disciplinares e interdisciplinarios, con predominio de los segundos, para la resolución de tareas en las áreas de Historia y Geografía, es posible explicitar que, el uso de procedimientos cognitivos, es una condición favorable para el desarrollo progresivo de estrategias de aprendizaje, según los aportes de Monereo (1998), teniendo en cuenta que propician y/o facilitan procesos de pensamiento, orientados a la adquisición de nuevos conocimientos

Con respecto a la utilidad de tales procedimientos, en ambos grupos se visualiza que la mayoría de los alumnos observa cuando los emplea, si son útiles para resolver las tareas en Historia y Geografía (70% aproximadamente como porcentaje promedio), a diferencia de una minoría (25% aproximadamente como porcentaje promedio), que no lo advierte regularmente.



### *Utilidad de los procedimientos cognitivos en resolución de tareas*

Es posible afirmar que, la observación de la “utilidad” de los “procedimientos cognitivos”, que se emplean para la resolución de las tareas de aprendizaje, es otra condición necesaria para el desarrollo de un pensamiento estratégico, en cuanto su adquisición es posible si el alumno decide, desde una postura consciente e intencional, el cómo de la resolución de las actividades dadas, en relación a las acciones a implementar y los procedimientos cognitivos de uso, controlando su puesta en práctica y evaluando la calidad del producto/resultado, atendiendo al proceso desarrollado. Por lo tanto, la observación de la utilidad de los procedimientos cognitivos de uso es necesaria y adquiere un carácter fundamental para la adquisición de estrategias de aprendizaje, según lo que postula Beltrán Llera (1998); en este sentido, observar su utilidad, permite al alumno diferenciarlos, considerando su adecuación, según las demandas de las tareas de aprendizaje y los procesos cognitivos que involucran; lo que supone, por otro lado, la capacidad de decidir reflexivamente cómo y cuándo emplearlos.

Con respecto a los porqués de la observación inherente a la utilidad de los procedimientos cognitivos de uso, se registra, en común a ambos grupos, que se lo atribuye, mayoritariamente, a necesidades de determinar la conveniencia de su uso y para la resolución correcta y/o coherente de la tarea, registrándose una tendencia mayor en el grupo “B”, en relación a esta última causa. En menor medida, en el grupo “A”, se considera que facilita la comprensión de las consignas dadas como del contenido inherente. Es preciso aclarar que, en el grupo “B”, adquiere relevancia la necesidad de observar la utilidad de los procedimientos cognitivos empleados, con el propósito de evitar errores, en la resolución de las tareas dadas.

Entre los alumnos de 1º año que observan “a veces” la utilidad de los procedimientos cognitivos de uso, se registra que lo hacen para disminuir el nivel de dificultad de la tarea, según

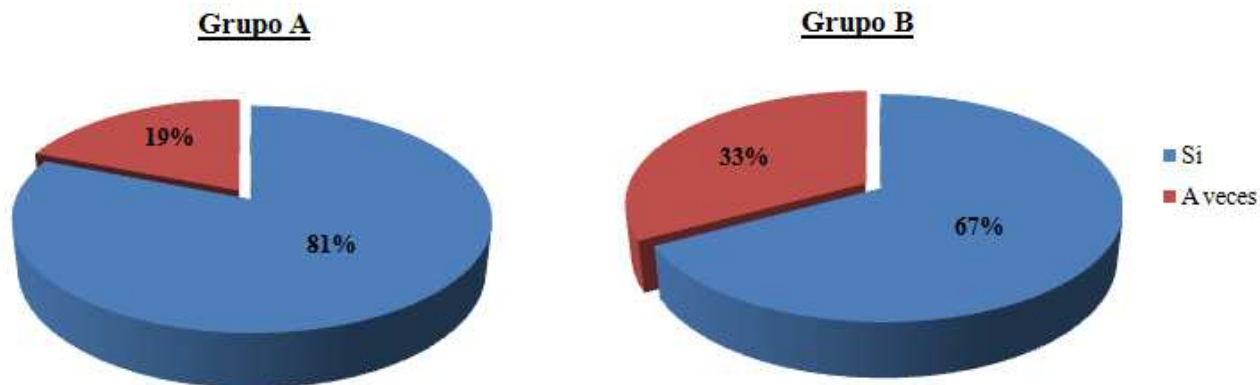
la consigna dada, y condicionados por el interés personal y la disponibilidad de tiempo, entre otros. Por otro lado, se advierte, en una proporción menor, que la observación de la utilidad de los procedimientos cognitivos de empleo, se vincula a la posibilidad de seleccionar los más fáciles de usar y/o atendiendo a los procesos de comprensión del contenido objeto de aprendizaje.

La observación de los procedimientos cognitivos de empleo, por los alumnos de 1º año, para la resolución de las tareas dadas, en Historia y Geografía, es una condición favorable y necesaria para la adquisición de estrategias de aprendizaje, considerando la importancia de los procesos metacognitivos como instancias reflexivas mediadoras del pensamiento estratégico, según los aportes de Martí (2000) y Elosúa y García (1993). Sin embargo, no se evidencia la importancia que adquieren con respecto a las acciones sistemáticas de resolución de la tarea y su control y/o regulación antes, durante y después, en relación a las demandas u los objetivos de aprendizaje de las tareas dadas. Tampoco se evidencia una postura predominante sobre la condición de los procedimientos cognitivos como herramientas posibilitadoras del aprendizaje, en tanto permiten procesos de pensamiento orientados a la construcción.

❖ ***Observación y resolución de errores durante el desarrollo de tareas escolares en Historia y Geografía:***

Un 55% de los alumnos pertenecientes a los grupos “A” y “B” explicita que observa “a veces” sus aciertos y errores, mientras resuelve sus tareas de Historia y Geografía, frente a un 41% que los registra “siempre”. Cuando se observan los errores mientras se resuelven las tareas dadas, la mayoría de los alumnos (81% y 67% respectivamente) intenta corregirlos, en comparación a un porcentaje menor (19% y 33% pertenecientes a los grupos “A” y “B”), que lo intenta “a veces”.





### *Observación de errores durante el desarrollo de tareas*

La adquisición de estrategias de aprendizaje, en tanto capacidad cognitiva que involucra la toma de decisiones autónoma, consciente e intencional, sobre el qué y el cómo de la resolución de una situación problemática (Monereo, 1998), implica la capacidad de regular y/o controlar las distintas acciones que se implementan para su desarrollo (Beltrán Llera, 1998), implementando los cambios necesarios según las demandas/necesidades, logros/dificultades que surgen durante el proceso. Si no se registran las necesidades/dificultades que surgen durante el proceso de resolución de la tarea, a partir de sus demandas cognitivas y según los saberes declarativos y procedimentales inherentes, no es posible el desarrollo del pensamiento estratégico y/o la adquisición de las habilidades cognitivas necesarias para el “aprender a aprender”.

Entre los alumnos de 1º año, según lo observado, la mayor parte de los alumnos intenta superar los errores identificados, durante la resolución de las tareas dadas en Historia y Geografía, aunque la mayor parte no lo hace “siempre”; por lo que se advierten condiciones poco favorables a la adquisición de estrategias de aprendizaje, teniendo en cuenta su importancia para el desarrollo de la capacidad de decidir el qué y el cómo de una actividad, atendiendo a sus demandas y/o exigencias cognitivas.

Con respecto al cómo de la resolución de los errores en el grupo “A”, se explicita mayormente que los alumnos corrigen errores mediante repetición de lectura de las consignas, con ayuda de profesores, rehaciendo lo “incorrecto”, consultando fuentes de información como libros de texto, y con ayuda de compañeros. En el grupo “B”, se explicita, mayoritariamente, que se lo hace observando lo “correcto” e “incorrecto”, “rehaciendo” lo “incorrecto”, consultando diferentes fuentes de información como libros, apuntes de clase, y material bibliográfico en

copias facilitadas por profesores, releendo los textos de uso y con ayuda de profesores. En menor medida, se visualiza, en el grupo “B”, que también lo hacen consultando otras fuentes de información, leyendo nuevamente las consignas dadas y con ayuda de compañeros.

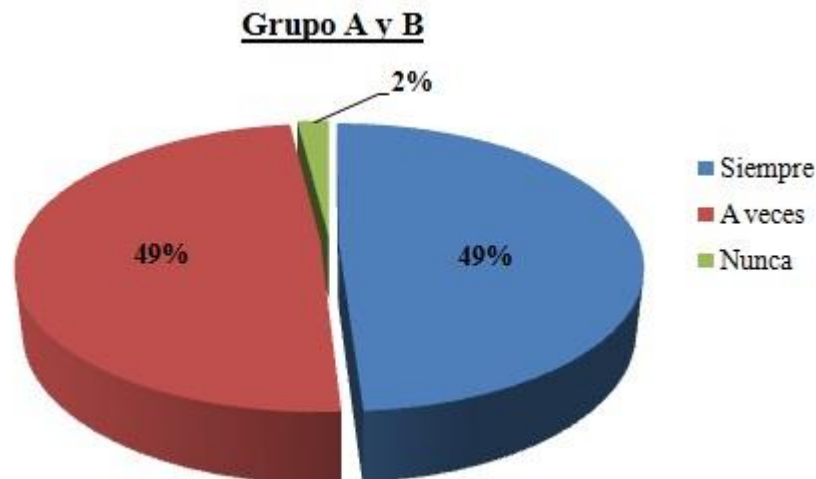
Es posible explicitar que, en el proceso de resolución de tareas, a partir de las actividades dadas en las áreas de Historia y Geografía, con respecto a la revisión y /o superación de los errores que se advierten, los alumnos de 1º año, intervienen atendiendo particularmente a la necesidad de releer las consignas dadas y al pedido de ayuda a profesores, en el grupo “A”; mientras que, en el grupo “B”, se atribuye importancia al registro de “lo correcto” e “incorrecto” y a la búsqueda de información, a través de la consulta de diferentes fuentes de información.

Se considera favorable el desempeño de los alumnos para la revisión de los errores resultantes, atendiendo a la necesidad de repetir la lectura de las consignas dadas, lo que supone posibilidades de registrar las acciones desarrolladas y los procedimientos cognitivos que se ponen en práctica; del mismo modo, con respecto a la consulta de diferentes fuentes de información, al constituir uno de los recursos fundamentales, de carácter mediador, para la construcción del conocimiento objeto de aprendizaje; sin embargo, no se evidencia la importancia y valoración de las distintas acciones que se implementan, interrelacionadas lógicamente, como del uso de los procedimientos cognitivos necesarios, según la particularidad de sus demandas. Es decir, cuando se revisan los errores resultantes durante la resolución de las tareas dadas, no se considera la incidencia de las distintas acciones, que se implementan, como de los procedimientos cognitivos de uso, en el logro de los objetivos de aprendizaje inherentes; tampoco se advierte que la posibilidad de superación de dificultades es mediada por la toma de decisiones autónoma, que definen el cómo de las tareas.

En este sentido, y atendiendo a la importancia que adquieren las secuencias de acción que se implementan, cuando se resuelve una tarea, el uso de los procedimientos cognitivos necesarios (Monereo, 1998), y la capacidad de regulación cognitiva (Beltrán Llera, 1998), se advierten condiciones poco favorables, entre los alumnos de 1º año, para la adquisición de estrategias de aprendizaje.

❖ *Observación del proceso de resolución de tareas escolares en Historia y Geografía:*

Un 49% aproximadamente, en común a los alumnos del grupo “A” y del grupo “B”, observa “siempre” cómo resolvió la tarea, registrándose la misma proporción (49%), que lo hace “a veces”.



### *Observación del proceso de resolución de tareas*

La mayoría de los que observan “siempre” cómo resuelven la tarea, lo hace para determinar resultados correctos e incorrectos y corregir errores; sí se advierte, entre los alumnos del grupo “B, aunque en menor medida, que se lo hace para aprender y/o estudiar mejor, para determinar la utilidad de lo hecho, con respecto a las posibilidades de uso para otras materias, y aprender a resolver consignas; asimismo, para evitar mayores dificultades y resolver dudas consultando a profesores. Los alumnos pertenecientes al grupo “A”, en una proporción menor, también manifiestan que observan, cómo resuelven la tarea, para tener seguridad en la validez de los resultados obtenidos.

Se evidencia que, entre los alumnos de 1° año, predomina una postura tendiente a observar el cómo de la resolución de las tareas dadas en Historia y Geografía, atendiendo a la necesidad de registrar resultados correctos e incorrectos y de superar errores; no se manifiesta la necesidad de visualizar cómo se la resuelve, atendiendo a los planes de acción que se ponen en práctica, como de su regulación y evaluación, durante y después de su resolución.

Los que manifiestan observar “a veces”, en ambos grupos, cómo resuelven la tarea en Historia y Geografía, expresan, como causa común, la falta de tiempo y la necesidad de registrar resultados correctos e incorrectos. Atendiendo a lo que se registra en el grupo “A”, cabe señalar que, algunos alumnos expresan que lo hacen para saber cómo se lo resolvió y reflexionar sobre lo que hay que hacer antes de resolver una tarea.

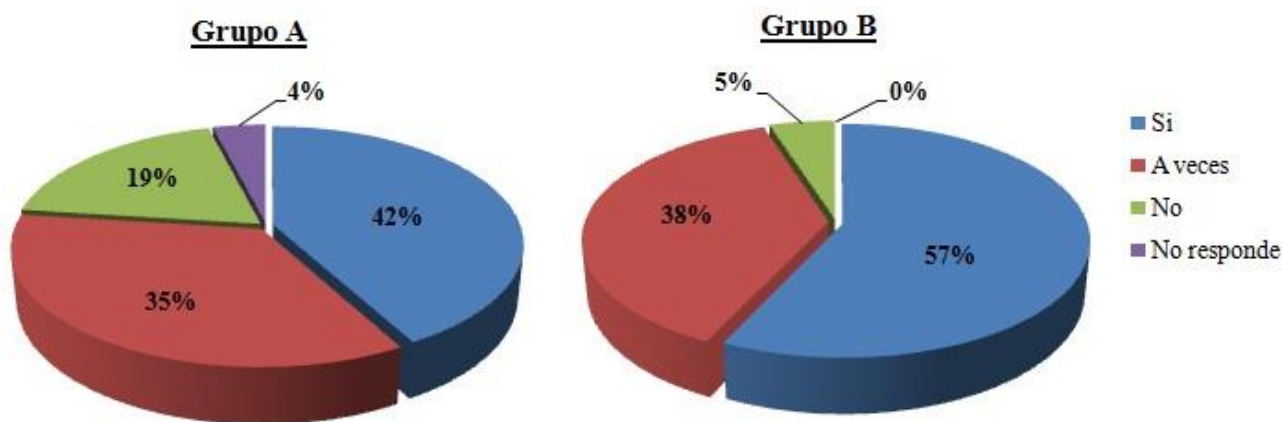
Entre los alumnos pertenecientes al grupo “B”, se registran como otras causas, por las cuales se observa el “cómo de la resolución de una tarea”, el nivel de dificultad, según los

resultados correctos e incorrectos, la disposición personal y la falta de ayuda en el espacio familiar.

Se advierte que los alumnos que observan “siempre” cómo resuelven las tareas dadas en Historia y Geografía, coinciden con los que lo hacen “a veces”, ya que se orientan, mayormente, a registrar resultados correctos e incorrectos, sin considerar la importancia de los procesos cognitivos que se desarrollan, en relación a las acciones implementadas sistemáticamente como a los procedimientos cognitivos de uso, con respecto al logro de los objetivos de las actividades propuestas y su incidencia en las posibilidades de aprender. En relación a esto, las instancias cognitivas que se desarrollan se focalizan en los resultados, sin atender al proceso y su incidencia en el producto ni a la importancia de su evaluación reflexiva para determinar el nivel de adecuación y/o la calidad de las acciones y de los procedimientos cognitivos que se ponen en práctica, según las diferentes actividades y sus demandas. Por lo tanto, la observación del cómo de la resolución de las tareas dadas, en Historia y Geografía, no constituye una condición favorable al desarrollo del pensamiento estratégico, concebido como capacidad que involucra habilidades cognitivas fundamentales para el desarrollo de la autonomía en el sujeto.

❖ ***Observación de resultados y aprendizajes logrados con las tareas de Historia y Geografía:***

Un 42% tanto como un 57% correspondiente a los grupos “A” y “B”, respectivamente, explicita que “sí observa” si el resultado final es correcto o incorrecto, frente a un promedio del 37% (correspondiente a ambos grupos), que lo observa “a veces”; en tanto, un 5% común a ambos grupos, expresa que no lo observa.

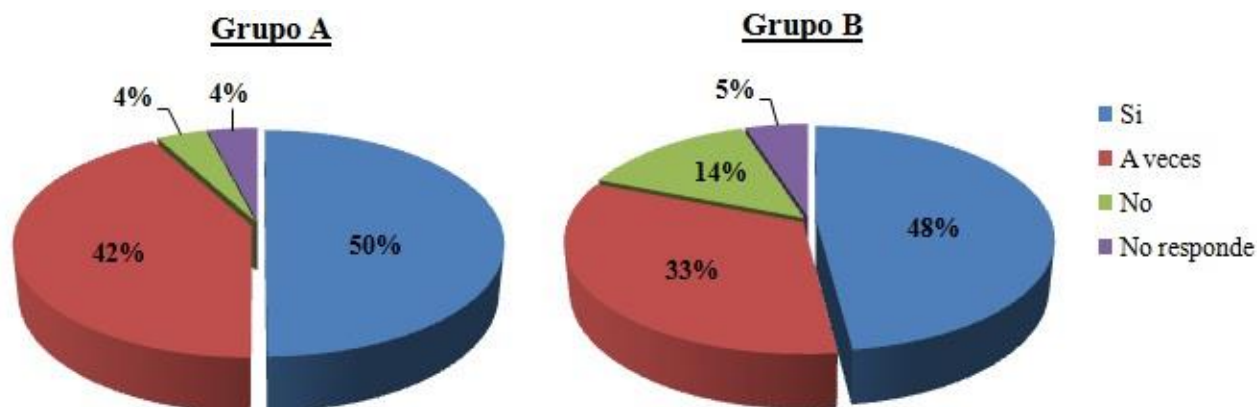


***Observación de resultados***

Los alumnos que lo realizan “siempre”, manifiestan que lo hacen para identificar y evitar errores o dificultades en el estudio; entre los que lo hacen “a veces”, se visualiza que el grupo “A” se diferencia del “B”, ya que, en el primero se evidencia, mayormente, la tendencia a observar la adecuación del resultado, según la consigna; se registra también un caso, que explicita no hacerlo “siempre” porque prefiere que los profesores corrijan y/o expliquen, a partir del error, para comprender mejor. Mientras que en el grupo “B”, se explicita que se observa “a veces” si el resultado final es correcto o incorrecto, debido a diferentes causas como la falta de tiempo, la necesidad de corregir errores, la disposición personal y la representación de la figura del profesor como depositario de la confianza, en relación a la orientación necesaria para el aprendizaje y como “el que debe indicar los resultados”.

A partir de lo señalado, es posible afirmar que, es mayor la tendencia que observa si el resultado es correcto o incorrecto, atendiendo a la importancia de la adecuación del resultado y/o para evitar errores y dificultades, sin establecer relaciones entre la adecuación del resultado y lo realizado, a través de las acciones implementadas y los diferentes procedimientos cognitivos de uso. No se advierte la importancia de evaluar el resultado o producto de una actividad atendiendo al cómo de su resolución; en este sentido, considerando los aportes de Martí (2000), se evidencia la falta de procesos metacognitivos que posibiliten la toma de conciencia sobre lo que se hace cuando se resuelve una tarea (proceso) y su incidencia en los resultados obtenidos. Es decir que, no se desarrollan procesos de “monitoreo mental” (Tishman, Perkins y Joy, 1997), que permitan comprender al alumno la necesidad de evaluar los resultados obtenidos cuando se resuelve una tarea, atendiendo al qué y al cómo, de modo que sea posible la adquisición progresiva de autonomía, que involucra la capacidad de planificar, en forma consciente e intencional, las distintas acciones a poner en práctica, como su control y regulación, en función de los objetivos de aprendizaje, a partir de los cuales se propone.

En cuanto a la observación de “lo aprendido” como “de lo no aprendido”, al concluir con la resolución de las tareas de aprendizaje en Historia y Geografía, un 50%, aproximadamente, y en común a los grupos “A” y “B”, señala que sí lo registra, en tanto un 42% de los alumnos del grupo “A”, manifiesta que lo observa “a veces”, frente a un 33% del grupo “B”; en tanto, un 14% de los alumnos pertenecientes al grupo “B”, manifiesta que “no” observa los aprendizajes logrados y no logrados. A diferencia del grupo “B”, entre los alumnos pertenecientes al “A”, sólo se registra un 4% que no lo observa.



### *Observación de aprendizajes logrados*

Los procesos metacognitivos, necesarios para la adquisición de estrategias de aprendizaje en el alumno, permiten identificar tanto los aprendizajes “logrados” como los “no logrados” cuando se resuelve una tarea, desde un posicionamiento personal consciente, ya que, atendiendo a los aportes de Martí (2000), la reflexión sobre lo que se hace y cómo se lo hace cuando se aprende, permite la toma de conciencia en relación a sus niveles de adecuación, las habilidades cognitivas que involucran y sus posibilidades de uso para la resolución de diferentes actividades o nuevas situaciones problemáticas.

Atendiendo a lo registrado, entre los alumnos de 1 ° año, con respecto a la resolución de las actividades de aprendizaje dadas en las asignaturas de Historia y Geografía, una proporción importante observa los aprendizajes que “logra” tanto como los que “no logra”; otra proporción equivalente, lo hace “a veces”; por lo que, “no” todos, identifican los aprendizajes logrados mediante la resolución de las tareas dadas. En estas condiciones, no es posible analizar ni valorar las acciones desarrolladas y los procedimientos cognitivos de uso, en vinculación con los resultados y/o aprendizajes obtenidos, por lo tanto, se dificultan las posibilidades de decidir con autonomía cómo resolver una tarea, poniendo en práctica un plan de acción mediado por el desarrollo progresivo de las diferentes habilidades cognitivas, posibilitadas por los distintos procedimientos disciplinares o interdisciplinares de uso.

En referencia a las causas de observación de los aprendizajes logrados y no logrados, los alumnos del grupo “A”, manifiestan, en la mayoría de los casos, que lo realizan “siempre” para hacer bien los trabajos, sin errores y aclarar dudas; algunos, en una proporción minoritaria, expresan que les ayuda “a saber”, porque se “aprende más” y para pedir ayuda a compañeros y aclarar lo que no se entiende. Entre los alumnos que observan “a veces” “lo aprendido” y “no

aprendido”, se identifica que lo hacen para darse cuenta si aprendieron o “no”, y según el gusto por el tema.

En tanto, en el grupo “B”, se advierte que, tales aprendizajes se observan “siempre”, en la mayoría de los casos, para comunicar a los profesores las dificultades con el fin de resolverlas mediante su ayuda; minoritariamente, se explicita que, permite “saber” sobre lo “que se trabajó” y para “poder aprender”. Los que lo hacen “a veces”, lo atribuyen a la disponibilidad de tiempo, a la falta de disposición personal para comprender y a las posibilidades de estudiar con mayor facilidad para los exámenes.

Entre los que explicitan “no” observar los aprendizajes logrados, en la mayoría de los casos, no expresan el porqué, evidenciándose sólo que no lo hacen porque verifican lo aprendido a través de los resultados de las pruebas y porque se estudia el día previo a las mismas.

No se evidencia, desde lo manifestado por los alumnos de 1° año, que la identificación de los aprendizajes logrados y no logrados les permite tomar conciencia sobre sus procesos cognitivos y/o del cómo de las acciones desarrolladas y su incidencia en los resultados obtenidos y la incorporación de nuevos conocimientos. Se tiende a identificar los aprendizajes logrados atendiendo a la importancia de resolver bien o sin dificultades las tareas dadas, sin la mediación de procesos metacognitivos, que faciliten la toma de conciencia sobre el cómo de la resolución de las actividades dadas, en relación a acciones y procedimientos cognitivos de uso. Es decir, no se considera el nivel de adecuación de las acciones implementadas ni la utilidad de los procedimientos disciplinares o interdisciplinares de uso, según los objetivos y las diferentes demandas cognitivas de las actividades dadas.

En síntesis, se evidencia, desde lo explicitado por los alumnos de los grupos “A” y “B”, que la totalidad de los mismos no observa “siempre”, al trabajar con las tareas de Historia y Geografía, si el resultado final es correcto o incorrecto tanto como los aprendizajes logrados y no logrados; y en los casos que sí se lo observa, se limita, en su mayor parte, a la mera identificación y corrección de errores, ya que no se alude al desarrollo de procesos cognitivos orientados al logro de mejoras vinculadas al cómo del aprendizaje. En una minoría de alumnos, pertenecientes al grupo “B”, es posible inferir condiciones cognitivas cualitativamente diferentes, ya que estos comunican sus errores a los profesores para la solución de dificultades, lo que podría implicar procesos de aprendizaje, mediados por instancias reflexivas que permiten problematizar las acciones de resolución de las tareas, pensando en el qué y en el cómo, así como en su incidencia en el logro de objetivos determinados.

## 10.2. Conclusiones parciales

Desde lo analizado, mediante la interpretación de los resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados a los alumnos de 1° año (distribuidos en los grupos “A” y “B”) de una escuela pública de gestión estatal de San Miguel de Tucumán, es posible inferir que, para la resolución de las tareas escolares de Historia y Geografía, predominan condiciones de trabajo poco favorables, inherentes al uso de estrategias de aprendizaje.

En relación a esto, se registra que, si bien, una proporción importante de los alumnos de 1° año correspondientes a ambos grupos, dedica entre 1 y 2 horas por día a la resolución de tareas en Historia y Geografía, no todos dedican el tiempo necesario para la adquisición de estrategias de aprendizaje.

Asimismo, en relación a la planificación previa para la resolución de tareas en Historia y Geografía, ya que, no todos lo hacen y, cuando lo realizan, tienen en cuenta, mayormente, lo que “indica la consigna”, sin atribuirse mayor importancia a las “acciones o etapas a seguir” y los “procedimientos a emplear”. Es decir, desde los procesos cognitivos que se desarrollan, para la resolución de las actividades escolares propuestas, no se advierte la relevancia de las diferentes acciones a realizar a través del uso de procedimientos cognitivos.

Del mismo modo, con respecto a la observación del proceso de resolución de dichas tareas y la identificación de errores, durante y al final, tanto como, en relación al registro de aprendizajes logrados y no logrados; en este sentido, se advierte una tendencia importante hacia la identificación de aciertos y errores para su corrección, sin atender a los procesos de pensamiento inherentes al cómo de los aprendizajes logrados, que permitan, progresivamente, la adquisición de estrategias de aprendizaje, como habilidad cognitiva fundamental para la constitución del alumno como sujeto autónomo. Es decir, no se evidencian, desde lo explicitado por los alumnos, acciones de observación y análisis de tareas, errores y aprendizajes logrados, para el registro, toma de conciencia y reflexión sobre lo trabajado, considerando el sentido, valor y/o relevancia de los contenidos conceptuales y procedimentales puestos en práctica, tanto como, de las posibilidades cognitivas que involucran, en su condición de recursos mediadores del aprendizaje. De igual modo, es preciso señalar, nuevamente, que la totalidad del grupo no observa sus errores mientras resuelve sus tareas, registrándose una minoría que sí lo hace; en situación similar, se advierte que la mayor parte de los alumnos, identifica errores y aprendizajes logrados, al concluir las tareas; sin embargo, no se concreta en la totalidad de alumnos, pertenecientes al 1° año de Polimodal abordado.

Si bien se observan algunas condiciones favorables como el uso frecuente de procedimientos y la observación de su utilidad, en una proporción significativa de alumnos, es necesario advertir que, cuando se los emplea, se lo hace, mayormente, atendiendo a necesidades de elección, según su conveniencia, para la resolución correcta de la tarea. Es importante aclarar, que ésta constituye una condición necesaria para la adquisición de estrategias de aprendizaje, siempre que no se limite al mero registro de sus posibilidades de uso, para obtener resultados correctos, sin atender a sus posibilidades cognitivas como mediadores del aprendizaje y/o de la elaboración de significados para la incorporación de nuevos conocimientos. Sin embargo, estas condiciones no estarían operando en la totalidad del grupo.

En síntesis, el grupo de alumnos del 1° año de Polimodal abordado, en relación al uso de estrategias de aprendizaje para la resolución de las tareas escolares en Historia y Geografía, presentaría condiciones predominantemente poco favorables.

La situación señalada genera interrogantes en relación a marcadas necesidades de abordaje e intervención en esta problemática, desde una postura profesional crítica, responsable y comprometida con el logro de cambios y mejoras, para el logro de una educación de calidad. Es decir, plantearse el cómo de la construcción de espacios, desde las prácticas educativas, que permitan la concreción de posibilidades cognitivas diferentes en el alumno, para el logro de condiciones de formación y desarrollo, que favorezcan la constitución de la autonomía necesaria exigida por los cambios culturales contemporáneos. En este sentido, la adquisición de estrategias de aprendizaje constituye una condición fundamental para el logro de los aprendizajes de calidad exigidos por la sociedad actual de la información y del conocimiento.

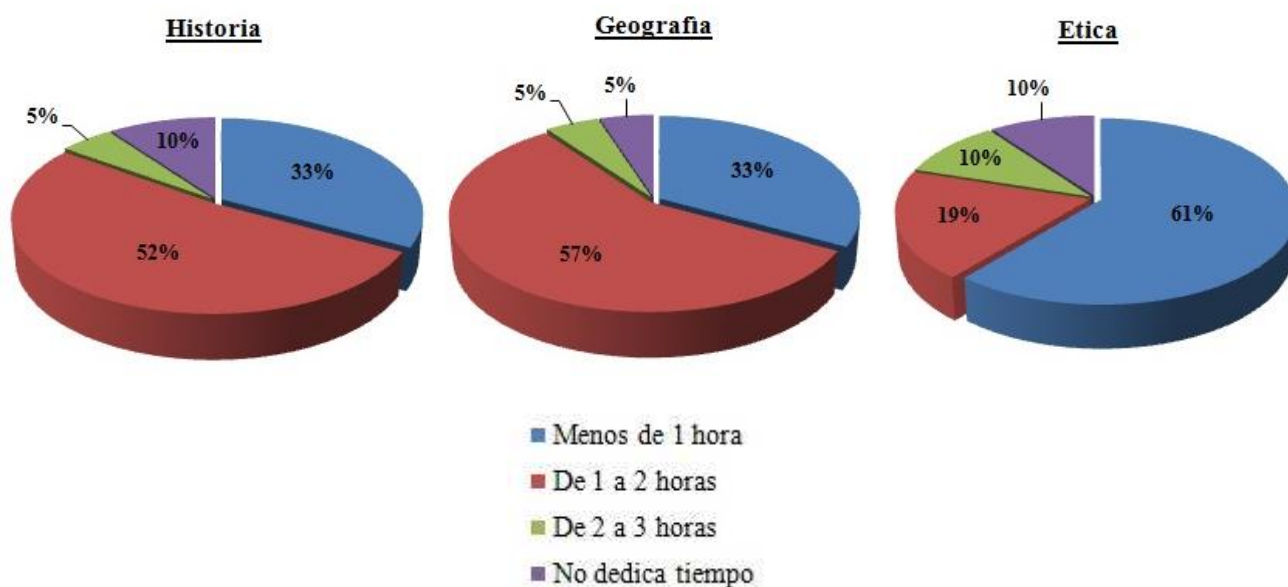
### **10.3. Estrategias de aprendizaje y resolución de tareas en el espacio áulico y extra áulico (Historia, Geografía y Formación Ética / 2° año)**

Las categorías de análisis abordadas precedentemente se proponen para desarrollar instancias de análisis sobre el uso de estrategias de aprendizaje para la resolución de tareas, en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética, por alumnos de 2° año de la institución educativa seleccionada:

#### **❖ *Tiempo personal dedicado a la resolución de tareas escolares en Historia, Geografía y Formación Ética:***

Se advierte que la mayor parte del grupo-clase abordado dedica entre 1 y 2 horas a la resolución de tareas fuera del horario de clase, en Historia (52%) y en Geografía (57%); en tanto,

en Formación Ética (19%), se registra una menor proporción. Por otro lado, se observa que entre un 5% y un 10% de los alumnos de 2º año, dedican entre 2 y 3 horas por día, fuera de la escuela, a la resolución de tareas en Historia, Geografía y Formación Ética; en congruencia con esta última, una proporción próxima al 10%, no dedica tiempo.



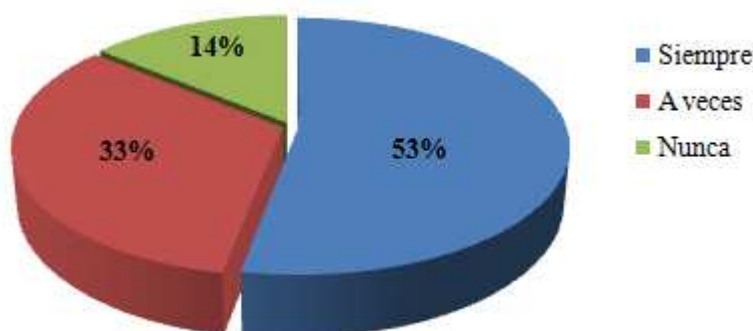
### *Tiempo personal dedicado a la resolución de tareas*

Considerando a las “estrategias de aprendizaje” como capacidad cognitiva compleja, según los aportes de Monereo (1998), que se desarrolla a través de un proceso de toma de decisiones sobre el cómo de la resolución de una situación problemática y el uso de procedimientos cognitivos, mediante instancias de regulación y control consciente (antes, durante y después), se infiere que la dedicación de tiempo, entre los alumnos de 2º año, a la resolución de las tareas escolares en Historia, Geografía y Formación Ética, constituye un factor poco favorable para su adquisición.

En este sentido, es importante considerar que, la resolución de tareas de aprendizaje, desde un posicionamiento estratégico, involucra no sólo la capacidad de planificar el cómo, con respecto a las acciones a desarrollar, y los procedimientos de uso, sino también la capacidad de “control y regulación consciente, durante y después”. Es decir, la capacidad de regular los procesos cognitivos mientras se resuelven las tareas dadas, atendiendo a logros y dificultades, según sus demandas, tanto como la capacidad de “evaluar”, desde un posicionamiento consciente y reflexivo, la calidad de las diferentes acciones y procedimientos cognitivos empleados, en relación al logro de los objetivos de aprendizaje propuestos.

❖ *Planificación de la resolución de tareas escolares de Historia, Geografía y Formación Ética:*

Entre los alumnos de 2º año de Polimodal del grupo-clase abordado, la mayor parte (52%), planifica “siempre” cómo resolver las tareas en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética, mientras que una proporción semejante (33%) lo hace “a veces”; en tanto, un 14%, “nunca” planifica.



*Planificación de la resolución de tareas*

Con respecto al “porqué” de la planificación previa para la resolución de las tareas, los alumnos que lo hacen “siempre” manifiestan, mayormente, que los orienta en relación a lo que indica la consigna y/o que facilita su resolución. Otros, en una proporción menor, consideran que les permite desarrollar las tareas dadas con orden y/o para evitar dificultades.

Los que planifican “a veces” la resolución de la tarea, expresan que lo hacen según la consigna dada y/o su nivel de dificultad, y para evitar errores; por otro lado, en este grupo, se vincula el uso de algunos procedimientos cognitivos a las acciones de planificación, al afirmarse que a partir de la consigna dada y desde la toma de decisiones sobre las acciones a desarrollar, se “resume y/o sintetiza” la información a emplear.

Entre los alumnos que expresan “no” planificar el cómo de la resolución de las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, se advierte que no lo hacen, ya que el “método que emplean no necesita planificación” y porque se “resuelven las tareas siempre de la misma forma”.

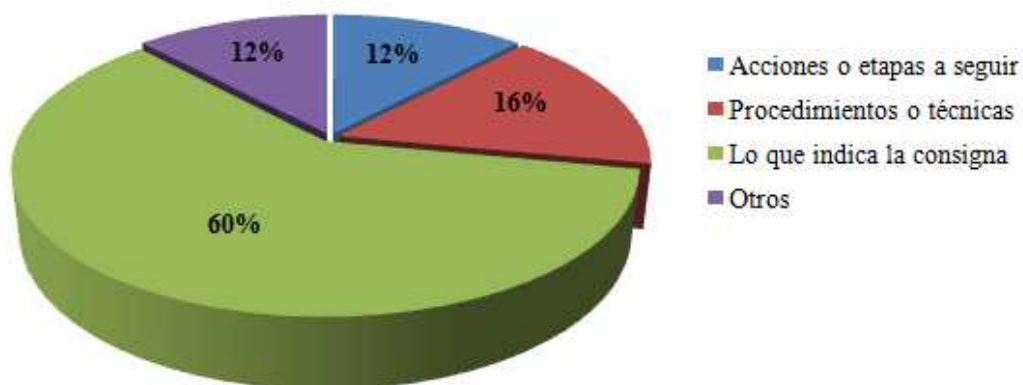
Se observa que la planificación para la resolución de la tarea, es concebida por los alumnos que lo hacen “siempre”, como una instancia orientadora de las acciones a desarrollar, que facilita su resolución; para los que planifican “a veces”, se infiere, a semejanza de los

primeros, que también adquiere un carácter orientador, ya que responde a las demandas y/o al nivel de dificultad de las actividades a resolver.

Entre los alumnos que “no” planifican las acciones a desarrollar y los procedimientos cognitivos a poner en práctica, se infiere que, probablemente, no advierten las diferencias entre una tarea y otra, según sus demandas cognitivas, ni que el cómo de su resolución es mediado por “lo que se hace” y los procedimientos de uso, condicionando los resultados y las posibilidades de aprender.

Desde el sentido atribuido a la planificación de las acciones a desarrollar, según lo explicitado, en forma previa a la resolución de la tarea, se registran ciertas condiciones favorables entre los alumnos de 2º año con respecto a la adquisición y el uso de estrategias de aprendizaje, en tanto se considera la necesidad de pensar y/o decidir previamente el “cómo de las acciones” a implementar según su especificidad; sin embargo, no se concreta regularmente en la totalidad del grupo. Asimismo, no se da cuenta, desde lo que se explicita, de la necesidad de sistematizar las acciones a desarrollar, atendiendo a los objetivos de la tarea dada y/o al uso de procedimientos, según sus demandas y la particularidad de los contenidos inherentes; del mismo modo, no se advierte la necesidad de uso de procedimientos cognitivos, en las distintas tareas de aprendizaje, concebidos como mediadores de las posibilidades de adquisición de nuevos saberes.

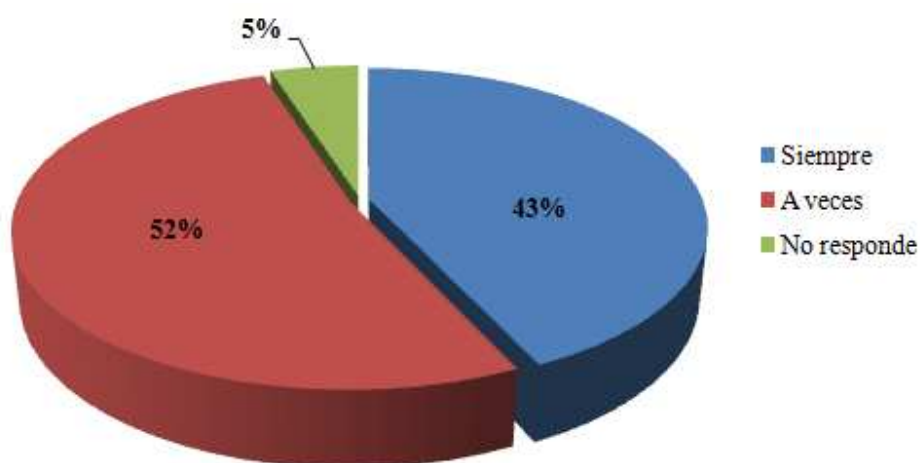
Con respecto al “cómo” de la resolución de la tarea cuando se planifican las acciones a desarrollar para su resolución, la mayor parte (60%), lo hace atendiendo a lo que “indica la consigna”; por otro lado, una proporción menor, considerando los procedimientos cognitivos a emplear (16%) y otra, las “acciones a realizar” (12%). En este sentido, se infiere que para decidir “qué hacer”, se advierte la importancia de tener en cuenta lo que “indica la consigna”, es decir, lo que demanda como actividad de aprendizaje, aunque no se atiende a la necesidad de vincular su resolución con las acciones a realizar y los procedimientos cognitivos a emplear, en su condición de recursos mediadores del aprendizaje.



*Qué se tiene en cuenta cuando se planifica*

❖ *Uso de procedimientos en la resolución de tareas escolares de Historia, Geografía y Formación Ética:*

El 43% de los alumnos de 2º año emplea “siempre” procedimientos cognitivos para resolver las tareas en los espacios curriculares de Historia, Geografía y Formación Ética; en tanto, un 52% explicita usarlos “a veces”. Se advierte, en relación a esto, que casi la totalidad del grupo los usa en las instancias de trabajo escolar, a partir de las actividades de aprendizaje dadas, aunque no lo hacen con la regularidad necesaria; no se registran alumnos que expliciten usarlos “nunca”.

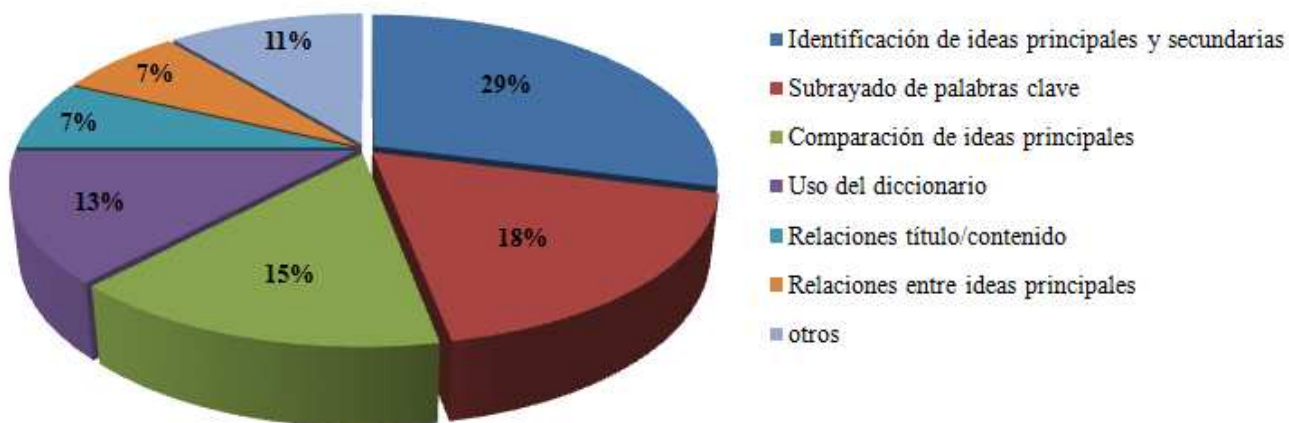


*Uso de procedimientos en la resolución de tareas*

Es posible inferir que, para la resolución de las actividades de aprendizaje en las asignaturas señaladas, los procedimientos cognitivos, en general, son registrados por los alumnos y puestos en práctica en las instancias de resolución de las actividades propuestas en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética. Es decir que, se advierte en los alumnos, cierto conocimiento de los procedimientos cognitivos y de sus posibilidades de uso para la resolución sistemática de las tareas de aprendizaje.

Entre los procedimientos cognitivos de uso para la resolución de las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, atendiendo a la clasificación propuesta por Pozo y Postigo (1993), se registra que la identificación de “ideas principales y secundarias” (29%), el “subrayado de palabras clave” (18%), la comparación de “ideas principales” (15%) y la “búsqueda en el diccionario de palabras de significado desconocido” (13%), predominan entre los procedimientos de “adquisición de la información” de mayor uso.

Entre aquellos que se emplean minoritariamente, es posible mencionar el establecimiento de “relaciones entre el título y el contenido del texto” (7%), el establecimiento de “relaciones entre ideas principales” (7%), y otros, de uso escaso, como “notas al margen del texto”, elaboración de “interrogantes por párrafo” y colocar “títulos por párrafo”, en una proporción común (Historia, Geografía y Formación Ética) del 3%.

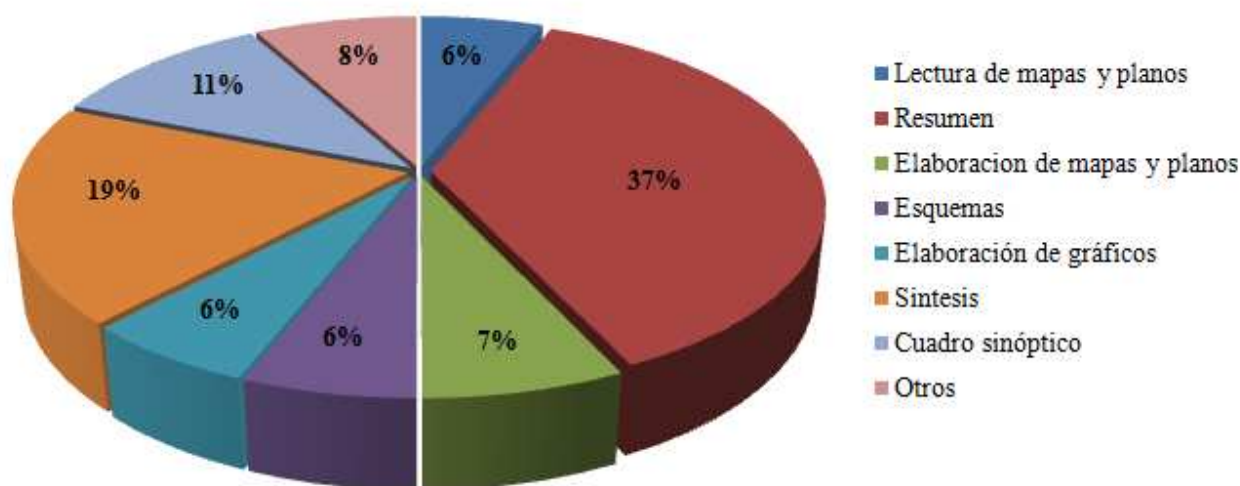


### ***Procedimientos cognitivos de adquisición de la información***

Considerando los procedimientos cognitivos de “interpretación de la información”, según la clasificación mencionada, se observa que los alumnos de 2º año utilizan el “resumen” (37%) en una proporción importante, a comparación de otros como la elaboración de “síntesis” (19%) y de “cuadro sinóptico” (11%).

Los procedimientos cognitivos interdisciplinarios que se usan minoritariamente para la resolución de tareas en Historia, Geografía y Formación Ética, son el “esquema” (6%) y, en una misma proporción correspondiente al 2%, es posible señalar al “cuadro comparativo” tanto como al “mapa conceptual”.

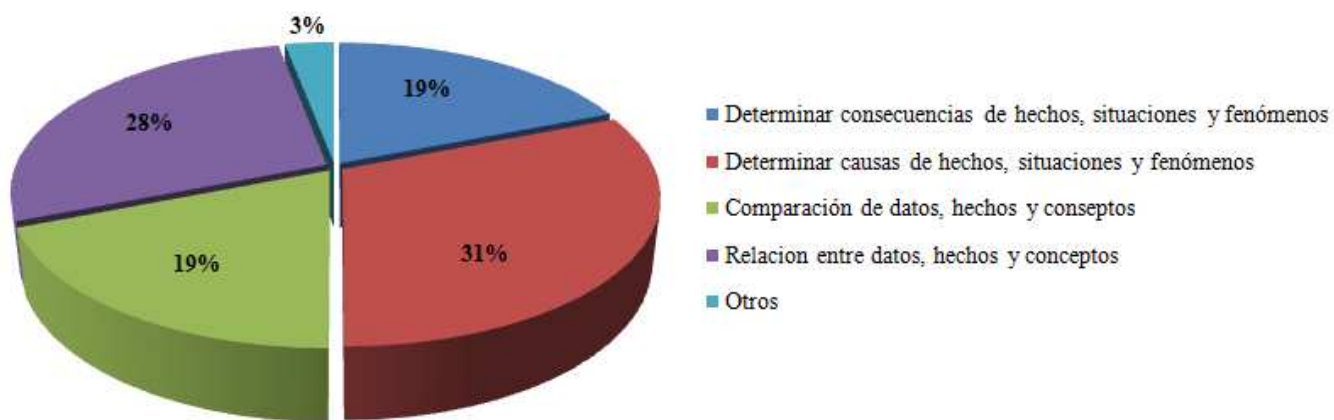
Del mismo modo, es posible nombrar algunos procedimientos cognitivos disciplinares de escaso uso, también en una proporción semejante, como la elaboración de “mapas y planos” (7%), elaboración de gráficos (6%), la lectura de “mapas y planos” (6%) y la lectura de “gráficos” (4%); se advierte que la lectura de “líneas de tiempo” (2%), es el procedimiento disciplinar de menor uso. Por otro lado, no se registra el uso de otros procedimientos disciplinares como la lectura y elaboración de “diagramas y tablas de datos” y la elaboración de “líneas de tiempo”.



### *Procedimientos cognitivos de interpretación de la información*

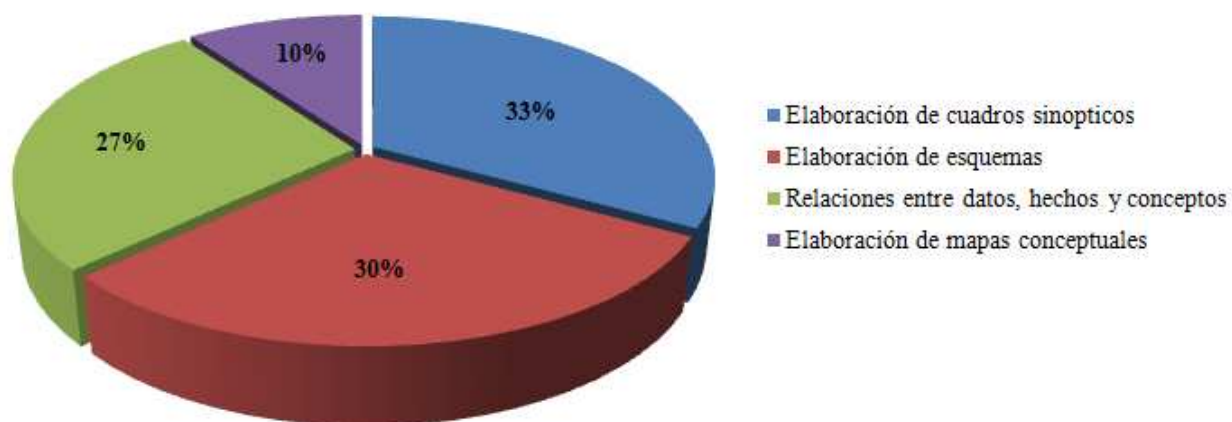
Atendiendo a los procedimientos cognitivos de “análisis de la información”, se registra a la determinación de “causas de hechos, situaciones y fenómenos”, como el de mayor uso (31%); en tanto, en una proporción también importante, el empleo del establecimiento de “relaciones entre datos, hechos y conceptos (28%), constituye otro de los procedimientos puestos en práctica para la resolución de las tareas correspondientes a las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética.

Asimismo, se registra el uso no menor de otros procedimientos cognitivos interdisciplinarios como la determinación de “consecuencias de hechos, situaciones y fenómenos” y la “comparación de datos, hechos y conceptos”, en una proporción común equivalente al 19%.



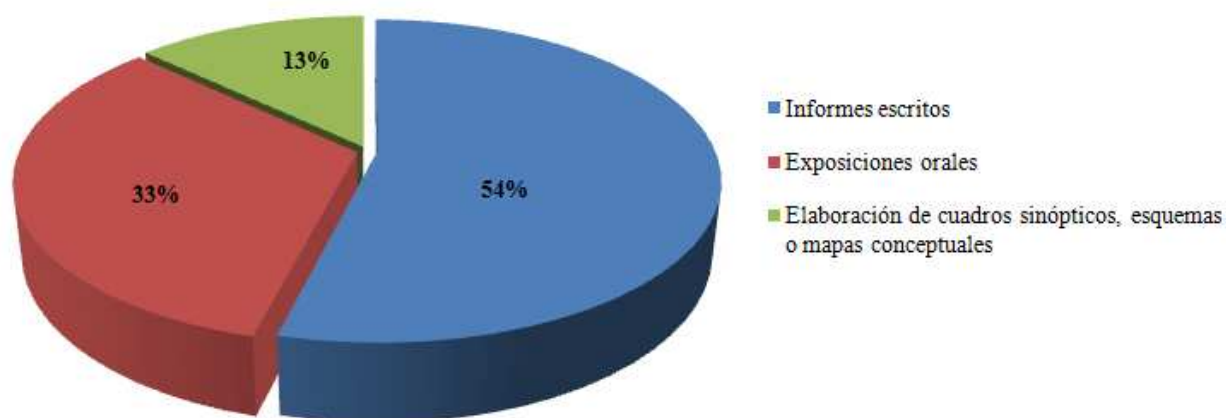
### *Procedimientos cognitivos de análisis de la información*

Con respecto a los “procedimientos de organización de la información” que los alumnos de 2° año de Polimodal de la institución educativa seleccionada ponen en práctica, es posible mencionar al “cuadro sinóptico” (33%) como el de mayor empleo, conjuntamente con la elaboración de “esquemas” (30%) y el establecimiento de “relaciones entre datos, hechos y conceptos” (27%); a diferencia de éstos, se registra a la elaboración de “mapas conceptuales”, como el procedimiento cognitivo interdisciplinar de menor uso, en una proporción equivalente al 10%.



### *Procedimientos de organización de la información*

Siguiendo con la clasificación de “procedimientos cognitivos” propuesta por Pozo y Postigo (1993), es posible considerar, entre los “procedimientos de comunicación de la información”, que la elaboración de “informes escritos” es el predominante, en tanto registra, una proporción equivalente al 53%, comparado con el 33% correspondiente a la preparación de “exposiciones orales”. En relación a esto, se observa que la elaboración de “cuadros sinópticos, esquemas y mapas conceptuales”, como procedimiento de comunicación de la información, es de escaso uso, en tanto es empleado por una proporción de alumnos de 2º año, equivalente al 13%.



### *Procedimientos de comunicación de la información*

Desde lo analizado en relación al uso de procedimientos cognitivos disciplinares e interdisciplinares, por los alumnos de 2º año para la resolución de tareas en Historia, Geografía y Formación Ética, es posible considerar que su uso es variado en tanto se emplean para la adquisición, interpretación, análisis, organización y comunicación de la información inherente.

Entre los procedimientos de mayor uso, se registra el predominio de los procedimientos cognitivos interdisciplinares, a diferencia de los disciplinares que se emplean minoritariamente.

Con respecto a los procedimientos interdisciplinares de mayor uso, se identifican al “resumen”, establecimiento de “relaciones entre ideas, datos, hechos y conceptos”, elaboración de “informes escritos” y elaboración de “cuadros sinópticos y “esquemas”; otro procedimiento, cuyo uso no es de menor importancia, es la determinación de “causas y consecuencias de hechos, situaciones y fenómenos”.

Entre los de menor empleo para la resolución de las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, se identifican algunos como colocar “títulos por párrafo”,

elaboración de “interrogantes por párrafo” y “relaciones entre título y contenido”, elaboración de “síntesis” y de “mapas conceptuales”, registrando, este último, un uso muy escaso.

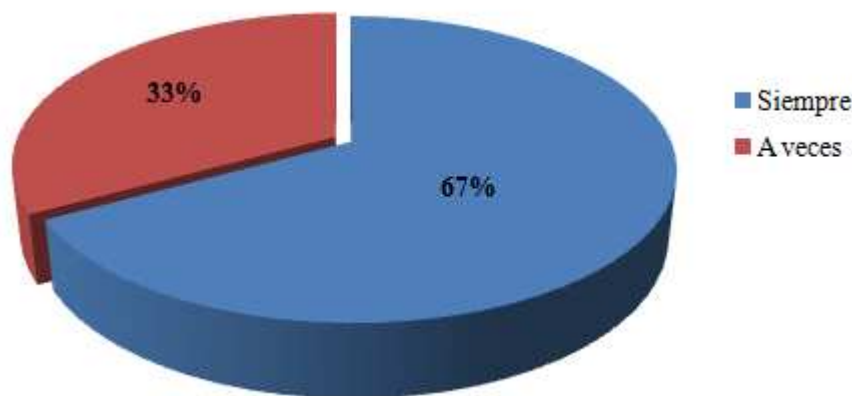
En relación al uso de procedimientos cognitivos de carácter disciplinar, se observa que los de mayor uso son “lectura y elaboración de mapas” y “lectura y elaboración de gráficos”; entre los que se usan menos, se identifican a la “lectura y elaboración de líneas de tiempo”; en tanto, otros como la “lectura y elaboración de diagramas y tablas de datos”, no se emplean.

A partir de lo señalado anteriormente, es posible considerar que, la resolución de tareas en Historia, Geografía y Formación Ética, se desarrolla mediante el uso de diferentes procedimientos cognitivos que propician procesos de pensamiento a través de la selección, interpretación, análisis, organización y comunicación de la información. Teniendo en cuenta los procedimientos de mayor uso, a partir de lo explicitado por los alumnos de 2º año, se infiere que se desarrollan procesos de selección e interpretación tanto como de análisis y organización, y se advierte cierta progresión cognitiva hacia las instancias de análisis de la información, al registrarse una mayor tendencia hacia el establecimiento de relaciones entre datos, hechos y situaciones y la elaboración de inferencias (causas y consecuencias a partir de hechos, situaciones y fenómenos), en comparación al resumen y el cuadro sinóptico (procedimientos de interpretación/ organización), que constituyen los procedimientos cognitivos interdisciplinarios de mayor uso, en conjunto con la elaboración de “informes escritos” (procedimiento de comunicación).

Por otro lado, los procesos cognitivos que se desarrollan mediante la resolución de las tareas mencionadas, se configuran, particularmente, a través de la puesta en práctica de procedimientos cognitivos de carácter interdisciplinario, con una incidencia poco relevante de los procedimientos de carácter disciplinario.

Atendiendo a los aportes de Monereo (1998) y de Beltrán Llera (1998), el empleo de “procedimientos cognitivos” constituye una de las condiciones necesarias para la adquisición de “estrategias de aprendizaje”, ya que éstas se definen como la capacidad intelectual para resolver una situación problemática, mediante la puesta en práctica de herramientas cognitivas que permiten la adquisición de nuevos saberes, a través de procesos de pensamiento. En este sentido, se advierte que los alumnos de 2º año desarrollan procesos cognitivos para la incorporación del conocimiento en las áreas de Historia, Geografía y Formación Ética, a través del empleo de diferentes procedimientos cognitivos, lo que puede considerarse como una condición necesaria para el desarrollo y consolidación progresiva de “estrategias de aprendizaje”.

Con respecto a la observación de su utilidad cuando se los pone en práctica en las instancias de trabajo escolar a partir de las tareas dadas, la mayor parte de los alumnos (67%) afirma que lo hace “siempre”, a diferencia de un 33%, que lo hace “a veces”.



#### *Utilidad de los procedimientos cognitivos en resolución de tareas*

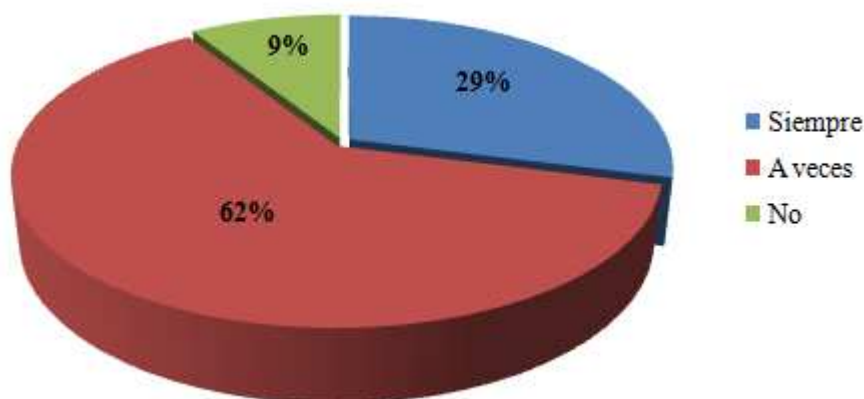
Los alumnos que observan “siempre” la utilidad de los procedimientos cognitivos que emplean en las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, lo hacen mayormente para facilitar su resolución, atendiendo a sus demandas; minoritariamente, expresan que lo hacen para facilitar el aprendizaje y/o la apropiación de los contenidos a asimilar a través de la comprensión; por otro lado, se registra un caso que manifiesta hacerlo para observar su utilidad o adecuación, en relación a la tarea. En coincidencia con éstos, los que los usan “a veces”, también señalan que observan su utilidad porque facilita la resolución de las actividades de aprendizaje dadas por profesores, según lo que demandan; en menor proporción, atendiendo a su adecuación en relación a las actividades dadas, y en otro caso, según los temas que se incluyen en las pruebas de evaluación.

Desde la información precedente, es posible considerar que, una proporción significativa de alumnos de 2º año emplea, con cierta regularidad, procedimientos cognitivos para la resolución de tareas en Historia, Geografía y Formación Ética; sin embargo, la totalidad del grupo no lo hace “siempre”; en este sentido, los procedimientos cognitivos son valorados como herramientas mediadoras del aprendizaje en relación al cómo de la resolución de las tareas escolares, pero no son implementados sistemáticamente como recursos mediadores de procesos de construcción del conocimiento. Es decir, se registra que facilitan el “cómo” de la resolución de las tareas escolares dadas, que se diferencian entre sí por sus objetivos y/o demandas, aunque

no se manifiesta su vinculación con el desarrollo de procesos cognitivos, que posibilitan la incorporación de los diferentes contenidos objeto de aprendizaje, mediante instancias de pensamiento, que facilitan su apropiación.

❖ ***Observación y resolución de errores durante el desarrollo de tareas escolares en Historia, Geografía y Formación Ética:***

La mayor parte de los alumnos de 2º año (62%) observa “a veces” sus errores cuando resuelve las tareas en los espacios curriculares de Historia, Geografía y Formación Ética; a diferencia, un 29%, los observa “siempre” y un 9%, no los observa. Además de advertir sus errores mientras resuelven las tareas dadas en estas asignaturas, la mayor parte de los alumnos intenta corregirlos; mientras que una proporción poco significativa, no los corrige.



***Observación de errores durante el desarrollo de tareas***

Considerando los aportes de Martí (2000) en relación a la importancia de la “metacognición” para la adquisición de un “pensamiento estratégico” en el alumno, concebida como procesos reflexivos inherentes a procesos y productos cognitivos en relación a la resolución de las actividades de aprendizaje, es posible explicitar que “observar” los errores e intentar corregirlos, constituyen condiciones necesarias para la adquisición de “estrategias de aprendizaje”, ya que, registrar las dificultades e intentar superarlas, involucra procesos de control y regulación que permiten hacer “consciente” progresivamente el qué y el cómo de su resolución, atendiendo a sus objetivos.

En este sentido, se considera que no estarían dadas las condiciones necesarias para la adquisición de “estrategias de aprendizaje”, puesto que la mayor parte de los alumnos de 2º año

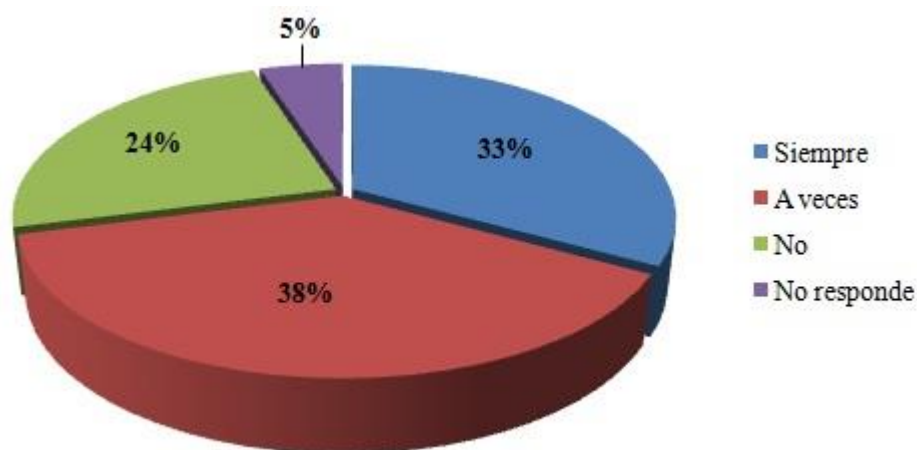
no observa regularmente sus errores cuando resuelven las tareas de Historia, Geografía y Formación Ética, si bien, aquellos que los tienen en cuenta, advierten su necesidad e intentan superarlos.

En relación al cómo de la corrección de errores, la mayor parte de los alumnos explicita que lee nuevamente y/o que revisa lo hecho, para lograr los cambios necesarios, según la consigna; una minoría, expresa que busca nueva información o la información adecuada y/o que repite la lectura del material bibliográfico a emplear para la resolución de las tareas escolares dadas. En algunos casos, expresan que lo hacen “borrando”, “borrando y rehaciendo” o “cambiando la hoja”.

Atendiendo a lo explicitado precedentemente, desde los aportes de Flavell (1976), Martí (2000) y Thisman, Perkins y Jay (1997), no se advierten, entre los alumnos de 2º año, procesos sistemáticos de análisis, orientados a la toma de decisiones sobre los cambios necesarios en las acciones y los procedimientos cognitivos empleados, según la particularidad de las tareas de aprendizaje a resolver; se percibe cierta valoración de la información de uso, como uno de los recursos a tener en cuenta, y que condiciona las posibilidades de resolución favorable de las tareas propuestas por los profesores, pero no se manifiesta su representación como fuente relevante para la apropiación del conocimiento y objeto de procesos de análisis, orientados a la construcción de los diferentes contenidos a aprehender, a través del uso de diferentes procedimientos cognitivos. Del mismo modo, en relación a la necesidad de revisar las acciones puestas en prácticas para la resolución de las diferentes consignas dadas en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética, atendiendo a los procedimientos empleados, según sus objetivos y las condiciones personales de habilidad y/o dominio; es decir, las condiciones personales vinculadas a las habilidades adquiridas para su uso adecuado y facilitador de aprendizajes significativos. Incluso, en algunos casos, se asocia el error a meras acciones técnicas para el registro o transcripción de la información como el “borrado” o el “cambio de hoja”, en carpeta de actividades.

❖ ***Observación del proceso de resolución de tareas escolares en Historia, Geografía y Formación Ética:***

Entre los alumnos de 2º año, una proporción significativa (33%) expresa que observa “siempre” cómo resolvió sus tareas en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética, a semejanza de un 38% que lo hace “a veces”. Cabe señalar que, un 24% expresa que no observa cómo desarrolla las tareas dadas en estas áreas del conocimiento.



### *Observación del proceso de resolución de tareas*

Los alumnos que observan “siempre” el cómo de la resolución de las tareas señaladas, lo hace, en su mayor parte, para verificar la adecuación del resultado, según la consigna, y para advertir errores u olvidos; en coincidencia, los alumnos que lo observan “a veces”, lo hacen para controlar resultados y visualizar errores, dependiendo, en algunos casos, del tiempo disponible, la predisposición personal y el estado de ánimo predominante. Con respecto a los alumnos que “no observan” cómo resuelven las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, expresan que no lo hacen debido, mayormente, a la falta de tiempo, por preferir que el profesor corrija lo hecho y/o porque se tiende a comparar lo hecho con la producción de los compañeros.

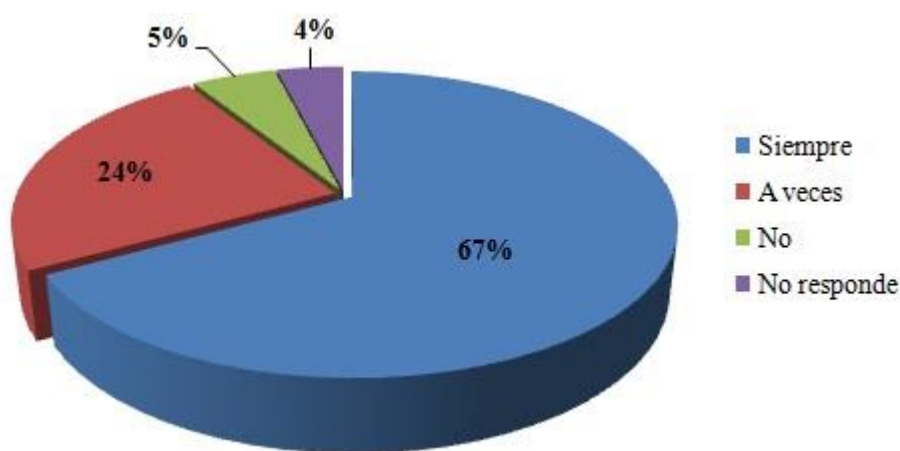
Analizando la postura manifestada ante el por qué de la observación del proceso de resolución de las tareas de aprendizaje, se infiere que se pone énfasis en el logro de resultados, atendiendo al error como obstáculo a superar para el logro de los objetivos determinados, sin atribuir significatividad al proceso, concebido en términos de acciones sistemáticas, que incluyen el uso de procedimientos cognitivos facilitadores de la construcción del conocimiento y que involucran diferentes habilidades de adquisición de la información (acceso, selección, análisis, elaboración, organización y comunicación), que condicionan su calidad.

Atendiendo al sentido atribuido por los alumnos a la observación del cómo de la resolución de las tareas propuestas desde los contenidos objeto de conocimiento, y desde los aportes de Martí (2000), que atribuye a la capacidad de reflexión deliberada sobre los procesos y productos cognitivos, la posibilidad de desarrollar progresivamente “estrategias de aprendizaje”, no se advierten condiciones favorables a su adquisición y uso, concebidas como un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, sobre las acciones autónomas necesarias a

implementar, a partir de la resolución de las diferentes tareas/actividades de aprendizaje dadas, para la apropiación del conocimiento.

❖ ***Observación de resultados y aprendizajes logrados con las tareas de Historia, Geografía y Formación Ética:***

El 67% de los alumnos de 2º año observa, al concluir con la resolución de las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, si el resultado es correcto; una proporción menos significativa (24%), lo observa “a veces” y un 5%, no los observa.



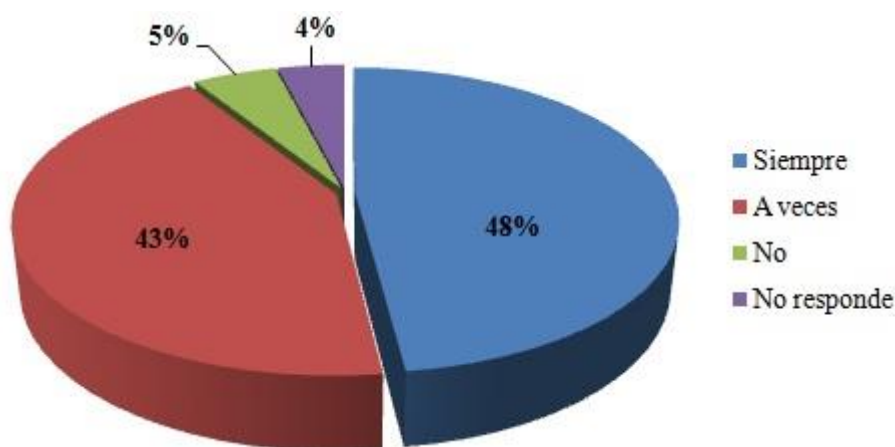
***Observación de resultados***

La mayor parte de los alumnos que observa “siempre” el resultado final de una tarea lo hace particularmente para advertir, corregir y/o evitar errores. Otros alumnos expresan que lo hacen para obtener “buenas notas” y/o no recibir “malas notas” y para no estudiar inadecuadamente, en relación a las instancias de pruebas de evaluación.

Se infiere que predomina, en congruencia con las observaciones hechas sobre el uso de procedimientos, la observación de errores y su resolución y la observación de las acciones de resolución de las tareas, una postura que tiende a registrar la importancia de los resultados, de las calificaciones y del logro de los objetivos previstos para las instancias de evaluación formal, más allá de los procesos, acciones y procedimientos cognitivos que inciden particularmente en el aprendizaje, propiciando condiciones favorables o desfavorables a la reproducción de información mecánicamente o a la adquisición de nuevos saberes, a través de instancias orientadas a la comprensión.

En este sentido, la resolución de tareas de aprendizaje en Historia, Geografía y Formación Ética de 2º año, involucra instancias cognitivas poco favorables a la adquisición de estrategias de aprendizaje, ya que se evidencia una tendencia que no registra o advierte la importancia de “observar” los resultados obtenidos, en vinculación con las posibilidades de incorporar nuevos conocimientos, mediadas por las acciones desarrolladas y los procedimientos cognitivos de uso. Es decir, las condiciones necesarias para el desarrollo del pensamiento estratégico, según lo plantea Monereo (1998) en relación al conocimiento, uso deliberado y dominio de procedimientos cognitivos, atendiendo a las demandas y necesidades planteadas por la tarea, por un lado, y la capacidad de control y regulación consciente antes, durante y después de su resolución (Beltrán Llera, 1998), por otro, no configuran el estilo cognitivo predominante.

Con respecto a la observación de “lo aprendido” y “lo no aprendido”, también se registra una proporción significativa (48% y 43%) que lo hace “siempre” y “a veces”, respectivamente. En tanto, un 5% no lo hace.



#### *Observación de aprendizajes logrados*

Los alumnos que observan “siempre” lo aprendido, lo hacen para visualizar errores y/o dificultades, para lograr la comprensión del contenido objeto de aprendizaje y atendiendo a la posibilidad de pedir ayuda ante lo “no aprendido” y/o “no entendido”. En otros casos, minoritariamente, según el interés del tema, porque ayuda a progresar y para buscar información sobre lo “no aprendido”.

A diferencia de los alumnos que observan “siempre” lo “aprendido” y lo “no aprendido” cuando concluyen con la resolución de las tareas en Historia, Geografía y Formación Ética, los que lo hacen “a veces”, expresan que tienden a hacerlo cuando estudian, cuando

estudian “para las pruebas” y porque lo “mismo” se aprende, entre otros. Se advierte un caso que vincula la observación de “lo aprendido” y “lo no aprendido”, al uso de procedimientos que ayudan a incorporar información.

Entre los alumnos que no observan “lo aprendido” y “lo no aprendido” cuando resuelven una tarea, manifiestan que no lo hacen porque estudian directamente para las pruebas.

Desde lo explicitado por los alumnos de 2º año, se observa que una proporción significativa del grupo (entre los que observan sus aprendizajes “siempre” y “a veces”) registra, al concluir con la resolución de las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, los aprendizajes logrados y no logrados; sin embargo, predomina una postura que vincula la observación de “lo aprendido” y “lo no aprendido”, a necesidades de identificar errores, buscar ayuda para favorecer la comprensión y atendiendo a la importancia de las instancias formales de evaluación, sin vincular los aprendizajes logrados a los procesos cognitivos desarrollados mediante las acciones puestas en práctica y los procedimientos cognitivos de uso. En este sentido, se considera que la necesidad de registrar u observar los aprendizajes logrados y no logrados, responde a las necesidades de aprender intentando comprender, evitando errores y ante las exigencias de lograr un desempeño favorable en las instancias de evaluación de las asignaturas, que condicionan las posibilidades de acreditación de los distintos saberes objeto de enseñanza y aprendizaje. En vinculación a esto, las instancias de observación de los aprendizajes logrados y no logrados, no son representadas genuinamente como instancias de aprendizaje, en relación a la toma de conciencia sobre el cómo de las acciones desarrolladas y los procedimientos empleados, en su condición de mediadores de la construcción del conocimiento, y atendiendo a su incidencia en las posibilidades de apropiación de nuevos saberes.

En consecuencia, las acciones de observación que desarrollan los alumnos de 2º año de la institución educativa seleccionada, con respecto a los aprendizajes logrados y no logrados, según lo que explicitan desde sus experiencias, no favorecen la adquisición de estrategias de aprendizaje y su puesta en práctica, como recursos mediadores de la construcción de conocimientos mediante una toma de decisiones autónoma, consciente e intencional. Cabe señalar que, el pensamiento estratégico, atendiendo a los aportes de Beltrán Llera (1998), involucra la capacidad de decidir cómo se resuelve una tarea mediada por procesos reflexivos que permiten progresivamente el logro de mejoras en su calidad, atendiendo conscientemente al qué y el cómo.

#### 10.4. Conclusiones parciales

Atendiendo a lo analizado, desde las categorías propuestas para la lectura e interpretación de los datos obtenidos mediante la aplicación de cuestionarios individuales a alumnos de 2º año de Polimodal de la institución educativa seleccionada, es posible inferir que, predominan condiciones poco favorables a la adquisición y uso de estrategias de aprendizaje para la resolución de tareas en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética.

Se considera que predominan, en los alumnos, condiciones poco favorables a la adquisición y uso de estrategias de aprendizaje para la resolución de tareas en las asignaturas señaladas, ya que, por un lado, la dedicación personal, fuera del horario de clase, no se considera suficiente, en tanto se registra que la mayor parte del grupo dedica entre 1 y 2 horas por día y una proporción poco significativa, entre 2 y 3 horas. En este sentido, cabe señalar que la posibilidad de adquisición de estrategias de aprendizaje es condicionada por acciones personales de carácter sistemático, que requieren de cierta regularidad y/o continuidad, posibilitadas por una dedicación de tiempo adecuada.

Por otro lado, con respecto a la planificación de las acciones a desarrollar en forma previa a la resolución de las tareas de aprendizaje dadas, se observa que una proporción importante lo hace con cierta regularidad, aunque responde, predominantemente, a necesidades de orientación sobre las acciones a desarrollar, sin advertir la relevancia de las posibles acciones y del uso sistemático de procedimientos cognitivos para la apropiación de nuevos saberes y/o el desarrollo de aprendizajes constructivos.

El uso de procedimientos cognitivos se considera favorable, al registrarse cierto conocimiento de los mismos, ya que, la totalidad del grupo explicita que los emplea para la resolución de las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética; sin embargo, se los considera como facilitadores de su resolución, según su particularidad y las demandas que presentan, pero no son vinculados a la posibilidad de adquisición del conocimiento, mediante el desarrollo de procesos orientados a la comprensión. En este sentido, se infiere que se emplean a modo de recursos de apoyo, para la resolución de las diferentes actividades dadas, sin la mediación de un posicionamiento personal, consciente, acerca de sus posibilidades de uso, que atienda a sus demandas, considerando su carácter mediador en relación a las acciones de interpretación, análisis, elaboración, integración y comunicación, inherentes al proceso de aprendizaje.

No se registra el predominio de una tendencia favorable a la observación de errores mientras se resuelven las actividades de aprendizaje propuestas, ya que una proporción poco significativa de alumnos explicita hacerlo “siempre” y aunque la mayor parte afirma que los corrige, no se evidencia, desde lo manifestado por los alumnos de 2º año, una postura crítica en relación a la importancia de analizar, intencional y sistemáticamente, las acciones desarrolladas y los procedimientos empleados, en su condición de recursos cognitivos mediadores del aprendizaje, para la superación de dificultades y el logro de aprendizajes de calidad. Es decir, no se advierte la importancia de las instancias de pensamiento orientadas a la construcción, posibilitadoras de aprendizajes comprensivos y de la superación de dificultades en los procesos personales, al explicitarse que se intenta el logro de mejoras, a partir del error, leyendo y/o revisando lo hecho, sin aludir, en términos significativos, a acciones de búsqueda y/o análisis de la nueva información o de la información empleada, ni haciendo referencia a la revisión de acciones ni de los procedimientos puestos en práctica para la resolución de las tareas escolares propuestas.

En relación a lo precedente, una proporción significativa de alumnos expresa que observa cómo resuelve las tareas en las asignaturas señaladas, pero lo hace, atendiendo a la importancia de lograr el resultado correcto, según sus objetivos, y de advertir errores u olvidos, evidenciando cierta falta de valoración sobre la importancia de la calidad de los procesos de aprendizaje y su incidencia en las posibilidades de adquisición del conocimiento, a través de las acciones desarrolladas y los procedimientos cognitivos empleados.

Para la adquisición de estrategias de aprendizaje, es una condición necesaria, pero no suficiente, atender al cómo de la resolución de la tarea, considerando sus objetivos y demandas; ya que adquiere importancia el logro del producto o resultado esperado; en este sentido, es fundamental el análisis de las acciones desarrolladas, no sólo en función del producto, sino también del proceso y su calidad, en relación a la construcción de saberes, mediante la puesta en práctica de las habilidades cognitivas necesarias.

Desde lo registrado con respecto a la observación del resultado final y los aprendizajes logrados y no logrados, se evidencia que, la mayor parte de los alumnos, lo hace atendiendo a la importancia de advertir errores y lograr condiciones favorables para estudiar, en vinculación a las instancias de evaluación formal, y obtener calificaciones favorables, según las demandas de las diferentes asignaturas, desde una postura personal acrítica, con respecto a la incidencia de los procesos desarrollados en la calidad de los aprendizajes, a través de acciones

planificadas, intencional y sistemáticamente, y orientadas a la internalización de los distintos saberes objeto de conocimiento.

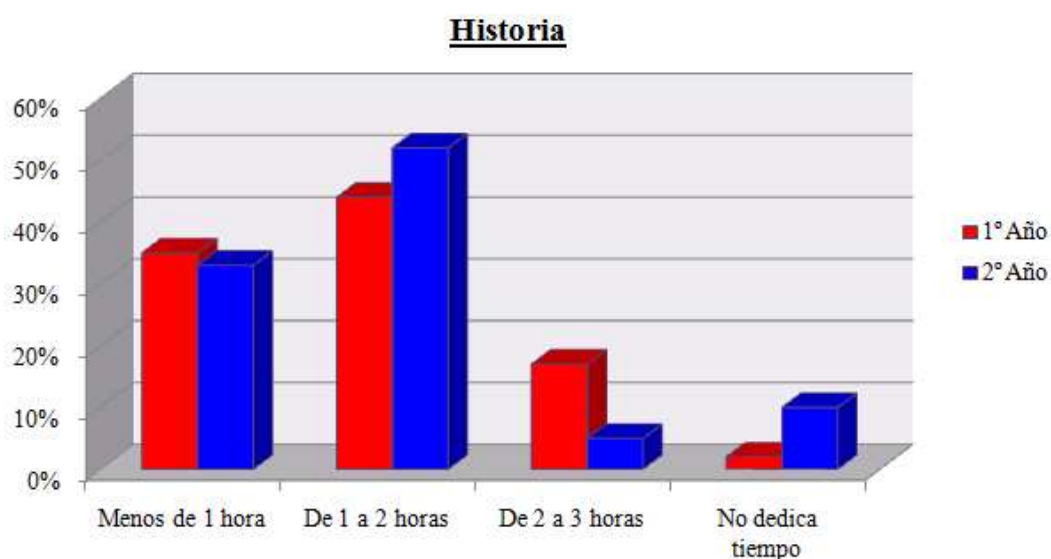
### 11. Estrategias de aprendizaje y resolución de tareas, en el espacio áulico y extra áulico, en alumnos de 1° y 2° año de Polimodal

A partir del análisis precedente, considerando los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios implementados, sobre la resolución de tareas en Historia, Geografía y Formación Ética y el empleo de estrategias de aprendizaje, se desarrolla un análisis comparativo, atendiendo a los procesos cognitivos en alumnos de 1° y 2° año:

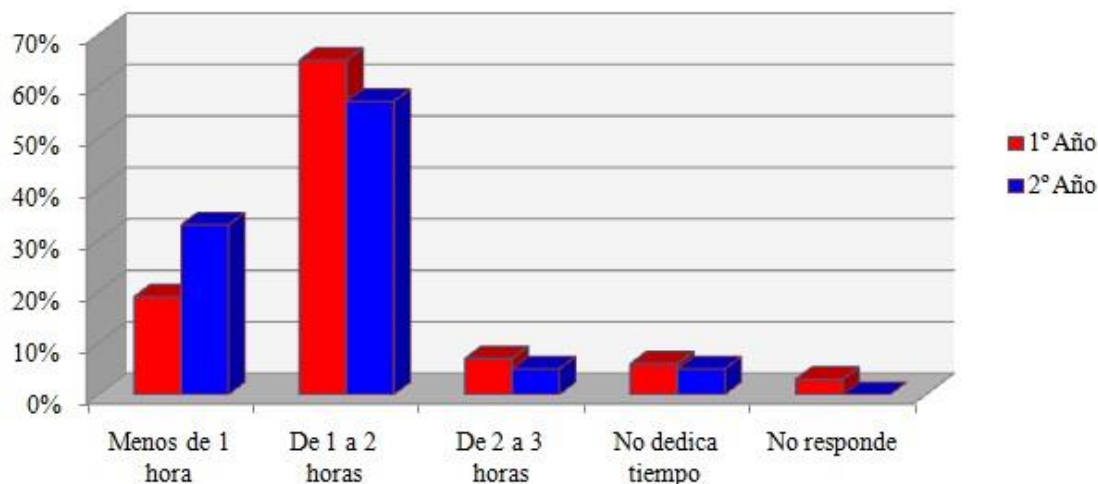
#### □ *Tiempo personal dedicado a la resolución de tareas escolares en Historia, Geografía y Formación Ética:*

La mayor parte de los alumnos de 1° año, correspondiente a los grupos “A” y “B”, dedica entre 1 y 2 horas por día a resolver, fuera de la escuela, las tareas de Historia (43% promedio) tanto como las de Geografía (64% promedio).

La tendencia observada se mantiene entre los alumnos de 2° año, ya que la mayor parte del grupo-clase, dedica entre 1 y 2 horas a la resolución de tareas, fuera del horario de clase, en Historia (52%), Geografía (57%) y Formación Ética (19%); una proporción de alumnos poco significativa, lo hace entre 2 y 3 horas (5% para Historia y Geografía, y un 10% correspondiente a Formación Ética,).



## Geografía

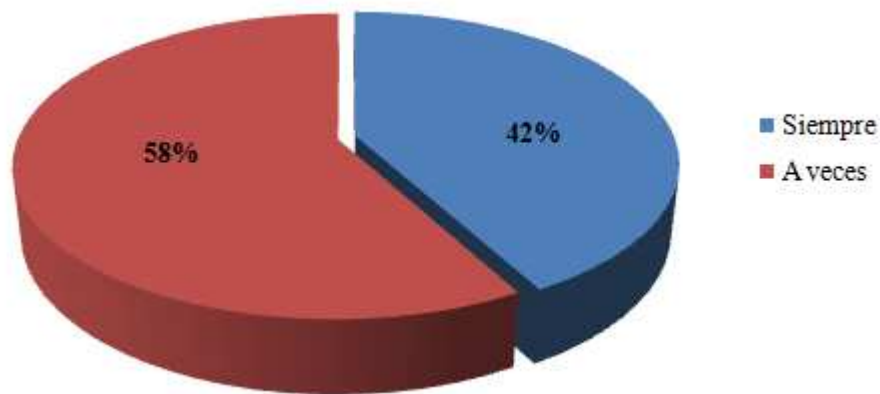


### *Tiempo personal dedicado a la resolución de tareas*

Considerando que las estrategias de aprendizaje implican procesos de toma de decisiones con respecto a las acciones a desarrollar y los procedimientos a emplear para la resolución de una tarea, se advierte que la dedicación de tiempo que se registra, entre los alumnos de 1º como de 2º año, no constituye una condición favorable a su adquisición y uso.

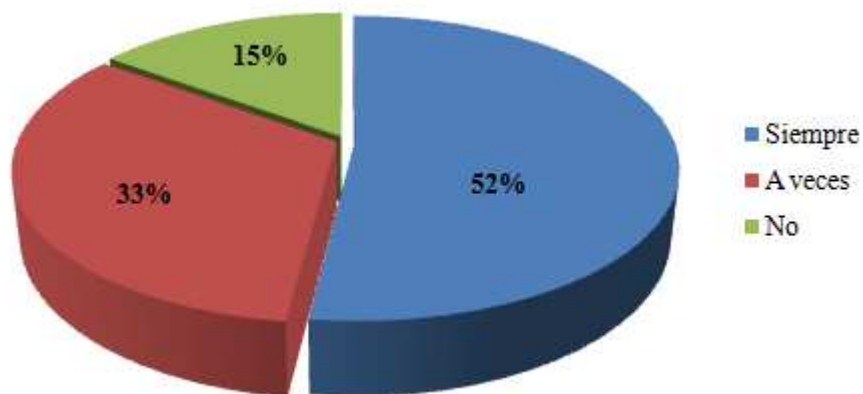
#### *Planificación de la resolución de tareas escolares en Historia, Geografía y Formación Ética:*

Se advierte que una proporción equivalente al 42% de los alumnos de 1º año, planifica “siempre” cómo resolver las tareas dadas en Historia y Geografía; en tanto, un 58% lo hace “a veces”. Con respecto a los “por qué” de la planificación, entre los que lo hacen “siempre”, se evidencian coincidencias vinculadas a su utilidad para un trabajo organizado, prolijo y correcto; en algunos casos, manifiestan su importancia para el logro de mejores aprendizajes y/o de aprendizajes comprensivos, aunque éstos últimos en una proporción significativamente menor. Entre los que planifican “a veces”, se registra que lo hacen condicionados por el nivel de dificultad de las consignas y/o por el interés personal, mayoritariamente.



***Planificación de la resolución de tareas en alumnos de 1º año***

En coincidencia con los alumnos de 1º año, entre los de 2º año, se observa que la mayor parte (52%) planifica “siempre” cómo resolver las tareas; sin embargo, se advierte que disminuye la proporción que lo hace “a veces” (33%). Con respecto al “porqué” de la planificación, los alumnos que lo hacen “siempre” manifiestan que los orienta sobre lo que “indica la consigna” y/o que facilita su resolución. Los que explicitan planificar la resolución de la tarea “a veces”, lo hacen, según la consigna dada y/o su nivel de dificultad; dentro de este grupo, minoritariamente, se vincula el uso de algunos procedimientos cognitivos a las acciones de planificación.

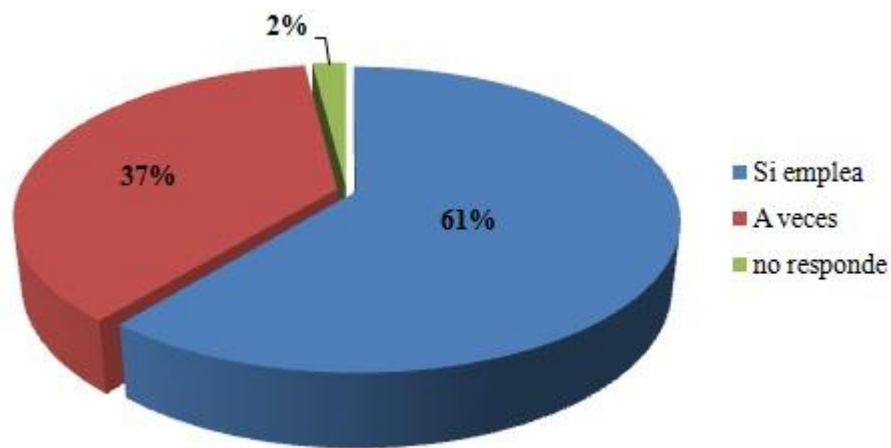


***Planificación de la resolución de tareas en alumnos de 2º año***

Se registran condiciones favorables con respecto a la adquisición y el uso de estrategias de aprendizaje, en tanto se considera la necesidad de decidir previamente el “cómo de las acciones”; sin embargo, no se advierte la importancia de la sistematización de las acciones a desarrollar, atendiendo a los objetivos de la tarea dada y/o al uso de procedimientos cognitivos.

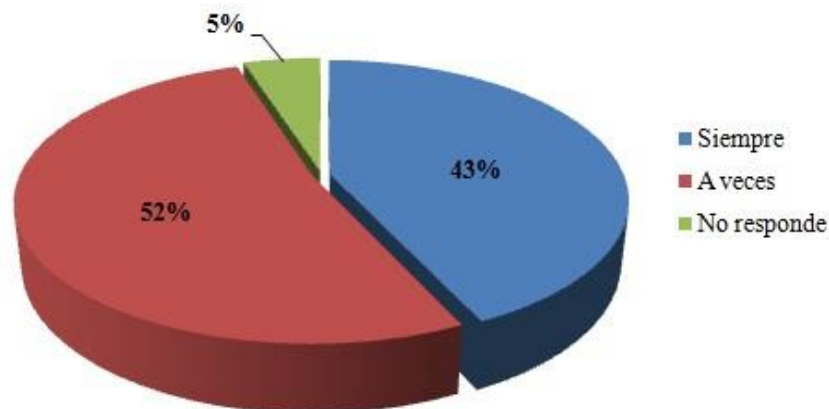
□ ***Uso de procedimientos para la resolución de tareas escolares en Historia, Geografía y Formación Ética:***

Un 61% de los alumnos de 1º año emplea procedimientos cognitivos para la resolución de tareas; en tanto, un 37% explicita emplearlos “a veces”; no se registran respuestas en la opción “nunca”. Entre los que afirman hacerlo “siempre”, lo atribuyen a necesidades de determinar su conveniencia para la resolución correcta y/o coherente de la tarea. Entre los que expresan ponerlos en práctica “a veces”, se identifican como causas el nivel de dificultad de la tarea, el interés personal y la disponibilidad de tiempo, entre otros.



***Uso de procedimientos para la resolución de tareas en alumnos de 1º año***

Comparando con la tendencia registrada entre los alumnos de 1º año, se observa que la misma es menor entre los de 2º año, ya que el 43% emplea “siempre” procedimientos cognitivos para resolver las tareas en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética; en tanto, un 52% explicita que los usa “a veces”. Los alumnos que observan “siempre” la utilidad de los procedimientos cognitivos que emplean, lo hacen mayormente para facilitar su resolución, según sus demandas; minoritariamente, lo hacen para facilitar el aprendizaje y/o la apropiación de los contenidos a asimilar; en coincidencia con éstos, los que los usan “a veces”, también señalan que observan su utilidad porque facilita la resolución de las actividades de aprendizaje dadas.

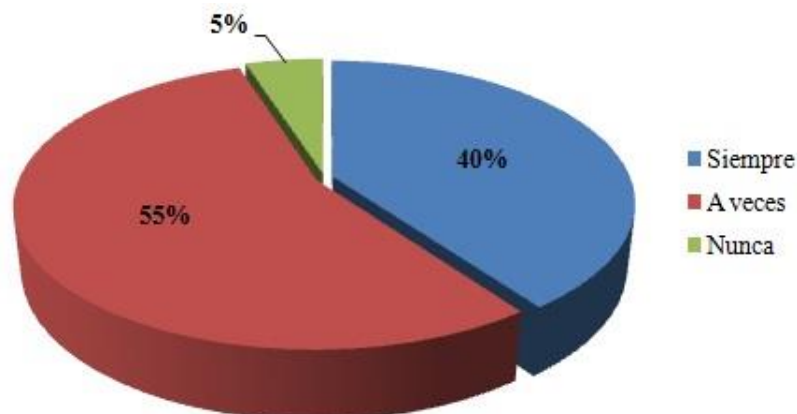


***Uso de procedimientos para la resolución de tareas en alumnos de 2º año***

Se infiere que los procedimientos cognitivos de uso, no son implementados sistemáticamente como recursos mediadores de los procesos de construcción del conocimiento.

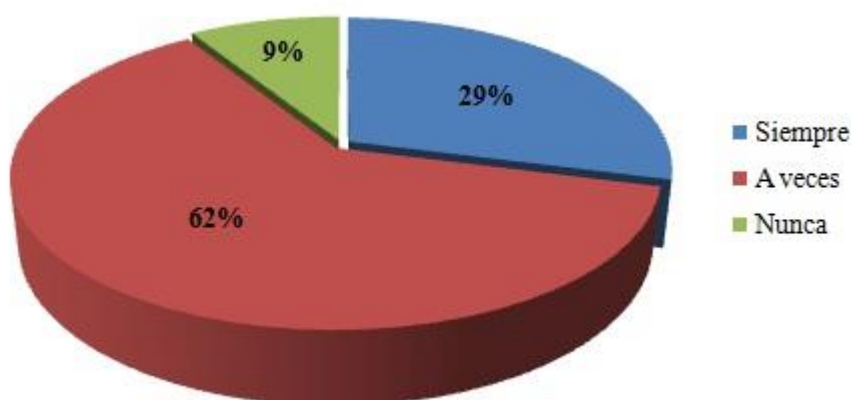
**□ *Observación y resolución de errores durante el desarrollo de tareas escolares en Historia, Geografía y Formación Ética:***

Un 55% de los alumnos pertenecientes a 1º año, explicita que observa “a veces” sus aciertos y errores mientras resuelve sus tareas de Historia y Geografía, frente a un 40% aproximado que los registra “siempre”. Cuando se observan los errores, la mayoría de los alumnos (74%) intenta corregirlos, en comparación a un porcentaje menor (26%) que lo intenta “a veces”. Con respecto al cómo de la resolución de los errores, se explicita mayormente que se lo trabaja observando lo “correcto” e “incorrecto”, “rehaciendo” lo “incorrecto”, mediante repetición de lectura de las consignas, consultando diferentes fuentes de información, releendo información textual y con ayuda de profesores y compañeros.



***Observación de errores durante el desarrollo de tareas en alumnos de 1º año***

La mayor parte de los alumnos de 2º año (62%), en continuidad con los de 1º, observa “a veces” sus errores cuando resuelve las tareas en Historia, Geografía y Formación Ética; disminuyendo la proporción (29%) que los observa “siempre”; se registra que un 9% no los observa. Además, la mayor parte intenta corregirlos (86%); en relación al cómo, la mayor parte de los alumnos explicita que lee nuevamente lo hecho y/o que se lo revisa; una minoría expresa que busca nueva información o la información adecuada y/o que repite la lectura del material a emplear. En algunos casos, expresan que lo hacen “borrando” “borrando y rehaciendo” o “cambiando la hoja”.



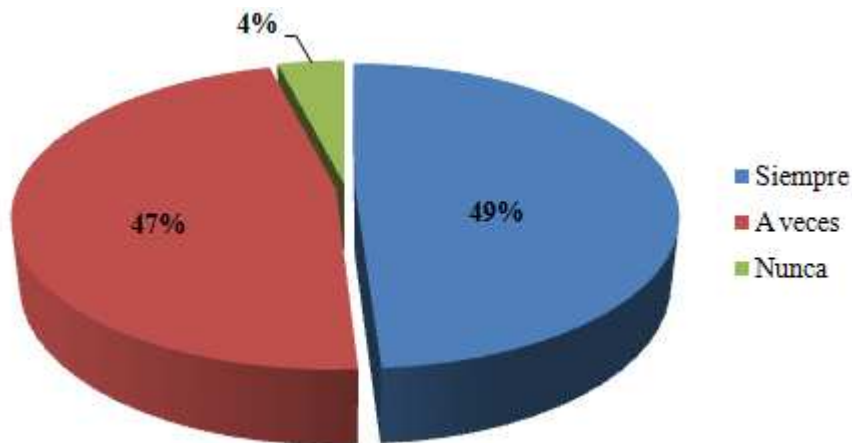
#### ***Observación de errores durante el desarrollo de tareas en alumnos de 2º año***

Atendiendo a lo explicitado precedentemente, es posible considerar que, no se desarrollan procesos sistemáticos de análisis orientados a la toma de decisiones sobre los cambios necesarios en las acciones y los procedimientos cognitivos de uso, según la particularidad de las tareas de aprendizaje a resolver.

#### **□ *Observación del proceso de resolución de tareas escolares en Historia, Geografía y Formación Ética:***

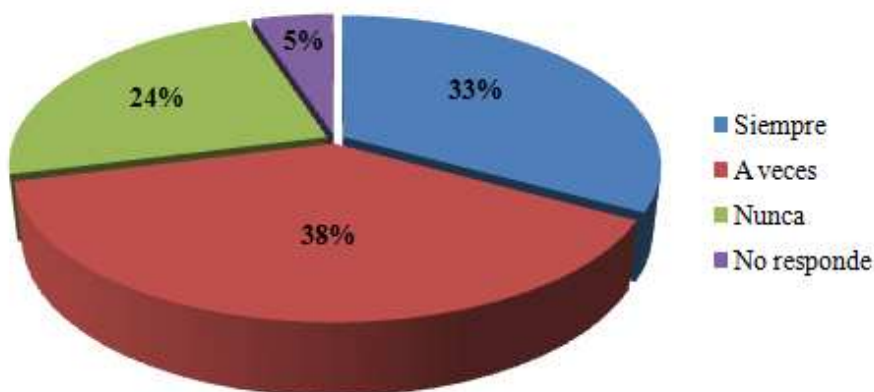
Un 49% de los alumnos de 1º año observa “siempre” cómo resolvió la tarea, en equivalencia al 47% restante que lo observa “a veces”. La mayoría de los que observan “siempre” cómo resuelven la tarea, lo hace para determinar resultados correctos e incorrectos y/o corregir errores; en menor medida, se lo observa para aprender y/o estudiar mejor, para determinar la utilidad de los procedimientos empleados en relación a su uso para otras materias, y para aprender a resolver consignas. Los que manifiestan observar la resolución de la tarea en

Historia y Geografía “a veces”, mencionan como causas el nivel de dificultad, la falta de tiempo y la verificación de errores correctos o incorrectos.



#### *Observación del proceso de resolución de tareas en alumnos de 1º año*

Entre los alumnos de 2º año, el 33% expresa que observa “siempre” cómo resolvió sus tareas en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética, en una proporción menor a la registrada entre los de 1º; en tanto, un 38% lo hace “a veces”. Los alumnos que observan “siempre” el cómo de la resolución de las tareas dadas lo hace, en su mayor parte, para verificar la adecuación del resultado, según los objetivos, y para advertir errores u olvidos; en coincidencia, los alumnos que lo observan “a veces”, lo hacen para controlar resultados y visualizar errores.

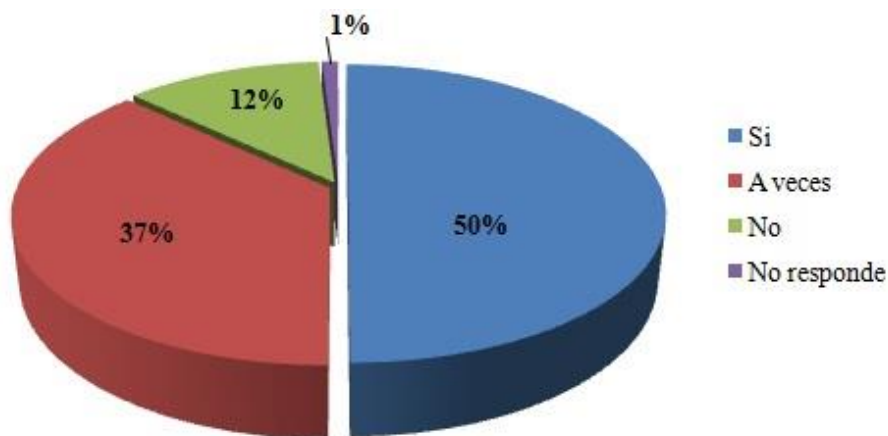


#### *Observación del proceso de resolución de tareas en alumnos de 2º año*

No se visualizan mejoras en la calidad de los procesos desarrollados para aprender entre 1° y 2° año, ya que los alumnos que observan el cómo de la resolución de tareas lo hace, en su mayor parte, para verificar la adecuación del resultado, dependiendo, en algunos casos, del tiempo disponible, la predisposición personal y el estado de ánimo predominante.

□ **Observación de resultados y aprendizajes logrados con las tareas de Historia, Geografía y Formación Ética:**

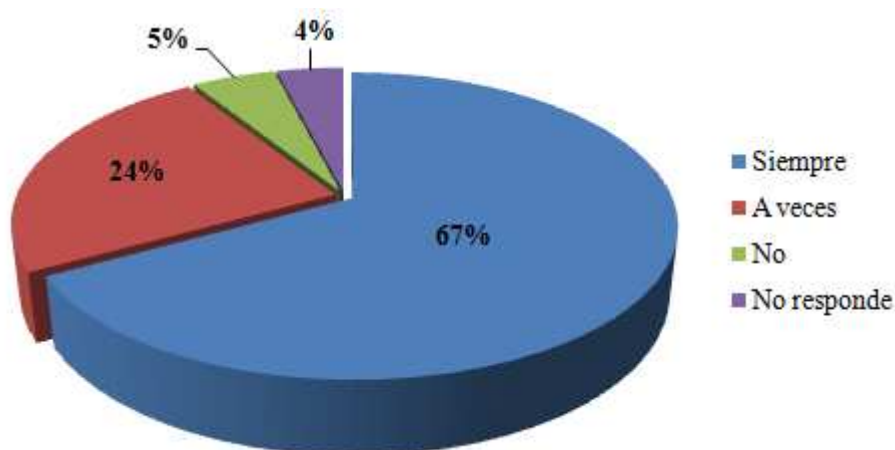
El 50% de los alumnos de 1° año expresa que “sí observa” si el resultado final es correcto o incorrecto, frente a un 37% que lo observa “a veces”. En cuanto a la observación de “lo aprendido” como “de lo no aprendido” al concluir con la resolución de tareas, un 49% señala que sí lo registra; en tanto un 37,5% manifiesta que lo observa “a veces”. Con respecto a las causas de observación de los aprendizajes logrados y no logrados, se manifiesta, en la mayoría de los casos, que lo realizan “siempre” y “a veces” para identificar y corregir errores y para comunicar a profesores las dificultades con el fin de resolverlas mediante su ayuda, frente a una minoría que explicita hacerlo para “aprender”, “saber” sobre lo “que se trabajó” y “aprender mejor”.



**Observación de resultados en alumnos de 1° año**

Atendiendo a la proporción de alumnos de 2° año que observa si el resultado es correcto, la misma es mayor que la tendencia observada entre los alumnos de 1° año, ya que el 67% lo hace “siempre”; en tanto, una proporción menos significativa (24%), lo observa “a veces”. Con respecto a la observación de “lo aprendido” y “lo no aprendido”, también se registra una proporción significativa (48% y 43%) que lo hace “siempre” y “a veces”, respectivamente.

Los alumnos que observan “siempre” lo aprendido, lo hacen mayormente para poder estudiar sin dificultades; también se registran otras causas como la visualización de errores y/o dificultades, la comprensión del contenido objeto de aprendizaje y la posibilidad de pedir ayuda ante lo “no aprendido” y/o “no entendido”. Los que lo hacen “a veces”, expresan que tienden a estudiar sólo los temas incluidos en las pruebas; que se revisan los contenidos trabajados en las instancias de estudio previo a las pruebas porque se aprende “igual”, y por el interés de terminar rápidamente cuando se resuelve una tarea, entre otros.



### ***Observación de resultados en alumnos de 2º año***

Desde lo explicitado por los alumnos de 1º y 2º año, se advierte que las instancias de observación de “lo logrado” y “no logrado”, no son representadas genuinamente como instancias de aprendizaje, en relación a la toma de conciencia sobre el cómo de las acciones desarrolladas y los procedimientos implementados, atendiendo a su incidencia en las posibilidades de apropiación de nuevos saberes.

### **11.1. Conclusiones parciales**

Atendiendo a lo analizado, se infiere que, entre los alumnos de 1º y 2º año de Polimodal de la institución educativa abordada, predominan condiciones poco favorables a la adquisición y uso de estrategias de aprendizaje, desde la resolución de tareas en Historia, Geografía y Formación Ética, en tanto la planificación de acciones, el uso de procedimientos cognitivos y la observación de procesos cognitivos y aprendizajes logrados, responden mayormente al logro de resultados, sin atender a la calidad del proceso y el desarrollo de habilidades de pensamiento.

En este sentido, se observa que el tiempo empleado no favorece procesos de toma de decisión orientados a la planificación sistemática de acciones, su regulación y control, antes, durante y después de la resolución de las tareas de aprendizaje propuestas.

Asimismo, con respecto al uso de procedimientos que facilitan el “cómo” de su resolución, atendiendo a su condición de recursos mediadores para la adquisición de conocimientos mediante instancias de pensamiento. En vinculación a esto, las instancias de observación de los procesos como de los aprendizajes logrados, no son representadas genuinamente como instancias de aprendizaje, en relación a la toma de conciencia sobre el cómo de las acciones desarrolladas y los procedimientos de uso, considerando críticamente su incidencia en las posibilidades de incorporación de nuevos saberes.

Es decir, no se desarrollan procesos de pensamiento orientados a visualizar el cómo de las acciones, según las actividades a resolver, y la adecuación de los procedimientos cognitivos que se emplean, en su condición de recursos mediadores del aprendizaje. Predomina un posicionamiento tendiente a priorizar el resultado, sin abordar reflexivamente el proceso desarrollado; es decir, las acciones implementadas como los procedimientos cognitivos de uso, no se conciben como objeto de pensamiento, desde una postura consciente e intencional.

Se considera fundamental interrogarse por el cómo de las intervenciones pedagógicas en la escuela, como institución formadora, y las necesidades de cambio y mejora, para posibilitar en el alumno la adquisición progresiva de estrategias de aprendizaje. Dicho de otro modo, plantearse el cómo de la construcción de espacios, desde las prácticas educativas, que promuevan posibilidades cognitivas diferentes en el alumno, para el desarrollo de la autonomía necesaria, exigida por los cambios culturales contemporáneos. En este sentido, la adquisición de estrategias de aprendizaje constituye una condición fundamental para el logro de los aprendizajes de calidad, que demanda la sociedad actual de la información y del conocimiento.

## **12. Resolución de tareas y estrategias de aprendizaje en alumnos de 1º y 2º año de Polimodal: análisis comparativo (observaciones de clase y cuestionario)**

A partir del análisis comparativo entre los resultados obtenidos, desde la información inherente a las observaciones de clase y los cuestionarios implementados, que se interpretan a través de las categorías de análisis propuestas y los procedimientos cuantitativos empleados, es posible considerar:

❖ *Planificación de secuencias de acción para la resolución de la tarea:*

Desde las observaciones de clase realizadas se registra que los alumnos de 1° año como los de 2°, no desarrollan acciones sistemáticas de planificación previa para la resolución de las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, ya que tienden a hacerlo en forma mecánica, sin decidir previamente las acciones a implementar y los procedimientos cognitivos de uso, atendiendo a su adecuación según las demandas y los objetivos que éstas presentan.

Considerando los resultados obtenidos a partir de la implementación de los cuestionarios elaborados para indagar en el cómo de la resolución de las tareas de aprendizaje dadas en las áreas de Historia, Geografía y Formación Ética en relación a la adquisición y uso de las estrategias de aprendizaje como capacidad cognitiva operante, se advierte que la mayor parte de los alumnos de 1° como de 2° año, planifican “siempre” cómo resolver las tareas; sin embargo, se advierte que, entre los alumnos de 2° año disminuye la proporción que lo hace “a veces”. Atendiendo a esto, se considera que la totalidad de los alumnos de 1° y 2° año no planifica previamente el cómo de la resolución de las tareas dadas en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética.

Por otro lado, es importante atender a los por qué de la planificación previa a la resolución de la tarea entre los alumnos que lo hacen “siempre” y “a veces”; en este sentido, cabe señalar que, entre los alumnos de 1° año que planifican “siempre”, se evidencia, en forma predominante, que lo hacen atendiendo a su utilidad para un trabajo organizado, prolijo y correcto, a diferencia de los alumnos de 2° año, que manifiestan hacerlo porque los orienta sobre lo que “indica la consigna” y que además facilita su resolución.

Entre los alumnos de 1° año que planifican “a veces cómo resolver las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, se registra que lo hacen condicionados por el nivel de dificultad de las consignas y/o por el interés personal, mayoritariamente.

En coincidencia con los alumnos de 1° año, el grupo de 2° año que planifica “a veces” cómo resolver las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, explicita que lo hace, según la consigna dada y/o su nivel de dificultad; dentro de este grupo, minoritariamente, se tienen en cuenta las posibilidades de uso de algunos procedimientos cognitivos, según las actividades y/o situaciones problemáticas dadas.

Comparando la información obtenida en relación a la resolución de las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, desde las observaciones de clase y los cuestionarios implementados, se registran condiciones poco favorables en relación a la adquisición y el uso de estrategias de aprendizaje, ya que no todos los alumnos planifican previamente cómo resolver

una tarea dada y cuando lo hacen, atienden mayormente a las condiciones de organización necesarias para facilitar su resolución pero sin considerar la importancia de la sistematización de las acciones a desarrollar, atendiendo a los objetivos de la tarea dada y al uso de procedimientos cognitivos. Se considera relevante para la adquisición y el uso de estrategias de aprendizaje, a partir de lo registrado, que se atienda a la importancia de planificar el cómo de la resolución de una tarea, teniendo en cuenta las condiciones de organización necesaria que posibilitan y facilitan su desarrollo. En este sentido, es importante aclarar que no se registra continuidad entre las acciones de resolución de las tareas en el tiempo de clase observado y la información aportada por los alumnos, atendiendo a sus procesos personales, a partir del cuestionario implementado; sin embargo, se evidencia que tienden a resolver las tareas dadas sin la puesta en práctica de planes de acción sistemáticos, definidos en forma previa.

❖ *Uso de procedimientos cognitivos para la resolución de la tarea:*

Desde las observaciones de clase correspondiente a las áreas de Historia, Geografía y Formación Ética, se registra que los alumnos de 1º año emplean procedimientos cognitivos de:

- adquisición de información a partir de discursos escritos (selección de textos correspondientes a núcleos temáticos a trabajar desde las guías de estudios y/o trabajos prácticos a desarrollar, según el material bibliográfico previamente seleccionado por el profesor);
- interpretación de información (elaboración de resúmenes y/o síntesis, a partir de los textos incluidos en el material bibliográfico seleccionado por la profesora responsable);
- comprensión y organización de la información (integración textual mediante la identificación previa de ideas principales y secundarias correspondientes a los textos incluidos en el material bibliográfico seleccionado por la profesora responsable; elaboración de explicaciones por integración entre diversos factores causales);
- comunicación de la información (uso de procedimientos de expresión oral como planificación y elaboración de guiones; respuestas a preguntas y argumentación de opiniones).

En coincidencia con los alumnos de 1º, entre los de 2º año se observa que para la resolución de las tareas dadas se ponen en práctica procedimientos cognitivos de:

- adquisición de información a partir de discursos escritos (selección de información a partir de textos correspondientes a núcleos temáticos a trabajar desde las guías de estudios y/o trabajos prácticos a desarrollar, desde el material bibliográfico previamente seleccionado por profesoras);
- interpretación de información (elaboración de resúmenes y esquemas, a partir de los textos incluidos en el material bibliográfico seleccionado por las profesoras responsables);
- comprensión y organización de la información (integración textual mediante la identificación previa de ideas principales y secundarias correspondientes a los textos incluidos en el material bibliográfico seleccionado por las profesoras responsables; elaboración de explicaciones por integración entre diversos factores causales; elaboración de cuadros sinópticos y/o esquemas);
- comunicación de la información (uso de procedimientos de expresión oral como planificación y elaboración de guiones; respuestas a preguntas y argumentación de opiniones, y uso de procedimientos de expresión escrita/gráfica como elaboración de mapas y elaboración de cuadros sinópticos).

A partir de lo precedente, se advierte que, para la resolución en el aula de las tareas dadas en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética, tanto los alumnos de 1º como de 2º año, emplean procedimientos de adquisición, interpretación, organización y comunicación de la información. Con respecto a los procedimientos de uso, la mayor parte de los procedimientos de uso como los de selección de información mediante la consulta del material bibliográfico de uso, elaboración de resúmenes, integración textual mediante la identificación previa de ideas principales y secundarias, explicaciones por integración entre diversos factores causales, la elaboración de guiones y de informes, planificación y elaboración de guiones, respuestas a preguntas y argumentación de opiniones, son empleados tanto por los alumnos de 1º como los de 2º.

Se observan algunas diferencias en el uso de los procedimientos cognitivos mencionados, puesto que, los alumnos de 1º año emplean algunos como la síntesis (de comunicación), cuyo uso no se registra entre los de 2º. Asimismo, con respecto a los alumnos de 2º año que, además de los procedimientos cognitivos de uso, en común, con los de 1º, emplean otros como la elaboración de cuadros sinópticos y esquemas (de interpretación, organización y comunicación) y la elaboración de mapas (de comunicación).

Atendiendo a la información obtenida a través de la implementación de cuestionarios para indagar en el cómo de la resolución de las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, se evidencia que un 61% de los alumnos de 1º año emplea procedimientos cognitivos para la resolución de tareas; en tanto, el 37% restante explicita emplearlos “a veces”. Entre los que afirman observar “siempre” su utilidad, lo atribuyen a necesidades de considerar su conveniencia para la resolución correcta y/o adecuada de la tarea. Entre los alumnos que lo hacen “a veces”, manifiestan que los ponen en práctica según el nivel de dificultad de la tarea, el interés personal y la disponibilidad de tiempo, entre otros.

Comparando con la tendencia registrada entre los alumnos de 1º año, se observa que la misma es menor entre los de 2º año, ya que el 45% emplea “siempre” procedimientos cognitivos para resolver las tareas en las asignaturas de Historia y Geografía; en tanto, un 50% explicita que los usa “a veces”. Los alumnos que observan “siempre” la utilidad de los procedimientos cognitivos de uso, lo hacen mayoritariamente para facilitar su resolución, atendiendo a las demandas de las tareas dadas; minoritariamente, para facilitar el aprendizaje; en coincidencia con éstos, los alumnos que los implementan “a veces”, señalan mayormente que observan su utilidad porque facilita la resolución de las actividades de aprendizaje dadas.

Entre los alumnos de 1º y 2º año se considera que se producen mejoras en los procesos cognitivos que se desarrollan a partir de la puesta en práctica de procedimientos cognitivos para la resolución de las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, en tanto los de 2º año manifiestan que los emplean porque facilita su resolución, es decir, se tendría en cuenta cuando se los usa, su adecuación en relación a las demandas cognitivas y los diferentes objetivos de las actividades dadas.

Con respecto a los procedimientos cognitivos de uso se observa que los alumnos de 1º tanto como los de 2º año emplean procedimientos cognitivos de adquisición e interpretación como de análisis, organización y comunicación de la información.

Entre los procedimientos cognitivos empleados por los alumnos de 1º año para la resolución de las tareas de Historia y Geografía, se advierte que ponen en práctica “procedimientos de adquisición de información”, predominando la “identificación de ideas principales y secundarias”, el “subrayado de palabras clave”, “notas al margen”, “búsqueda en el diccionario de palabras de significado desconocido y la “comparación de ideas principales”.

También se ponen en práctica otros de “interpretación de la información”, entre los que se destaca el uso del “resumen”, “cuadro sinóptico”, “cuadro comparativo” y el “esquema”.

En común y a diferencia de los procedimientos cognitivos de uso con mayor frecuencia en el grupo “A”, se visualiza que, en el grupo “B”, se emplean algunos como el “esquema” y la “síntesis”, respectivamente.

En menor proporción, se registra el empleo de procedimientos interdisciplinarios como la “elaboración de mapas y planos”, lectura y elaboración de “líneas de tiempo”, la “lectura de mapas y planos” y la “lectura y elaboración de gráficos”.

Atendiendo a los “procedimientos cognitivos de análisis de la información”, es posible considerar que, determinar “causas y consecuencias de hechos, situaciones y fenómenos” son los procedimientos de mayor uso; entre otros que se emplean, con frecuencia, se identifican la “comparación de datos, hechos y conceptos” y el “establecimiento de relaciones entre datos hechos y conceptos”.

Entre los “procedimientos de organización de la información” se observa que los más empleados para la resolución de las tareas dadas en Historia y Geografía son la elaboración de “esquemas”, “cuadros sinópticos” y el “establecimiento de relaciones entre datos, hechos y conceptos”.

Con respecto al empleo de “procedimientos de comunicación de la información”, los más usados para la resolución de tareas en Historia y Geografía son la elaboración de “informes escritos” y la preparación de “exposiciones orales” y en menor proporción, la elaboración de “cuadros sinópticos, esquemas y mapas conceptuales”.

Para la resolución de las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, los alumnos de 2º año emplean mayormente la identificación de “ideas principales y secundarias”, el “subrayado de palabras clave”, la comparación de “ideas principales” y la “búsqueda en el diccionario de palabras de significado desconocido”, entre los procedimientos de “adquisición de la información”.

Entre los procedimientos cognitivos de “interpretación de la información”, se observa que el “resumen” se utiliza en una proporción importante; otros de mayor uso son la elaboración de “síntesis” y de “cuadro sinóptico”. Por otro lado, entre los procedimientos cognitivos disciplinares de escaso uso, se registran la elaboración de “mapas y planos”, la “lectura y elaboración de “gráficos” y la lectura de “mapas y planos”.

Atendiendo a los procedimientos cognitivos de “análisis de la información”, la determinación de “causas de hechos, situaciones y fenómenos”, es el procedimiento cognitivo de mayor uso; en una proporción también importante, se observa el uso del establecimiento de “relaciones entre datos, hechos y conceptos”. También se registra el uso no menor de otros

procedimientos cognitivos interdisciplinarios como la determinación de “consecuencias de hechos, situaciones y fenómenos” y la “comparación de datos, hechos y conceptos”.

Con respecto a los “procedimientos de organización de la información” que los alumnos de 2º año ponen en práctica para la resolución de las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, es posible mencionar al “cuadro sinóptico” como el de mayor empleo, conjuntamente con la elaboración de “esquemas” y el establecimiento de “relaciones entre datos, hechos y conceptos” (27%); la elaboración de “mapas conceptuales”, es el procedimiento cognitivo interdisciplinario de menor uso.

La elaboración de “informes escritos” y la preparación de “exposiciones orales” se registran como los “procedimientos de comunicación de la información” de mayor uso entre los alumnos de 2º año. La elaboración de “cuadros sinópticos, esquemas y mapas conceptuales”, para comunicar información en forma escrita, se registra como un procedimiento cognitivo de escaso uso.

Si se comparan los procedimientos de uso empleados por los alumnos de 1º año y 2º año para la resolución de las tareas dadas en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética, es posible afirmar que, emplean diferentes procedimientos cognitivos de uso, tanto disciplinares como interdisciplinarios, con predominio de éstos últimos, para adquirir, interpretar, analizar, organizar y comunicar información.

Con respecto a los procedimientos comunes de uso entre los alumnos de 1º y 2º año, se observa que se emplean algunos interdisciplinarios de adquisición de la información, como la identificación de ideas principales y secundarias, subrayado de palabras clave, comparación de ideas principales y uso del diccionario (adquisición de la información); otros de interpretación de la información como resumen y elaboración de cuadros sinópticos. También se advierte el escaso uso de procedimientos disciplinares como “lectura y elaboración de mapas y planos” y “lectura y elaboración de gráficos”.

Entre los procedimientos comunes de análisis de la información se registran, entre los de mayor uso, algunos interdisciplinarios como determinar “causas y consecuencias de hechos, situaciones y fenómenos”, comparación de “datos, hechos y conceptos” y el establecimiento de “relaciones entre datos, hechos y conceptos”.

Se identifican entre los procedimientos comunes de organización de la información de uso, la elaboración de cuadros sinópticos, esquemas y el establecimiento de “relaciones entre datos, ideas y conceptos”. Con respecto a los de comunicación, la elaboración de “informes orales” y de “informes escritos”.

Atendiendo a las diferencias observadas en el uso de procedimientos cognitivos para la resolución de las tareas dadas en las asignaturas señaladas, entre los alumnos de 1 y 2º año, se considera que, teniendo en cuenta que la mayor parte de los procedimientos de uso frecuente son comunes, entre los alumnos de 2º año es mayor el uso de algunos procedimientos interdisciplinarios como el establecimiento de “relaciones entre ideas principales”, la elaboración de “esquemas” y la determinación de “causas y consecuencias de hechos, situaciones y fenómenos”; con respecto al uso de los procedimientos disciplinares, se registra que éstos son escasamente usados tanto por los alumnos de 1º como de 2º año para la resolución de las tareas que se implementan en Historia, Geografía y Formación Ética.

A partir del análisis de las acciones implementadas por los alumnos de 1º año para la resolución de las tareas dadas en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética, mediante el uso de procedimientos cognitivos disciplinares e interdisciplinarios, y la información obtenida a través de los cuestionarios individuales, orientados a indagar en el cómo de los procesos cognitivos que se desarrollan desde la resolución de las actividades de aprendizaje propuestas, se advierte que, sí se implementan procedimientos cognitivos interdisciplinarios variados, desde los de selección e interpretación hasta los de análisis, organización y comunicación de información; sin embargo, en las instancias de resolución de tareas en clase, sólo se ponen en práctica procedimientos de selección, interpretación, organización y comunicación de la información. Asimismo, con respecto a los procedimientos cognitivos disciplinares, cuyo uso escaso, se advierte tanto, en las instancias de resolución de tareas en clase, como en las instancias de trabajo escolar extra clase.

Por otro lado, entre los procedimientos cognitivos de mayor uso, atendiendo a la resolución de tareas en las instancias escolares y de trabajo extra clase, se registran algunos como la identificación de “ideas principales y secundarias”, el subrayado de “palabras clave”, “resumen”, “cuadro sinóptico”, “esquema”, determinar “causas y consecuencias de hechos, situaciones y fenómenos”, “integración/establecimiento de relaciones entre ideas principales”, preparación de “exposiciones orales” y elaboración de “informes escritos”.

Sin embargo, atendiendo a cómo se los implementa cuando se resuelven las diferentes tareas implementadas en Historia, Geografía y Formación Ética, tanto en las instancias escolares como en las instancias de trabajo extra clase, es posible inferir que, no son empleados sistemáticamente como recursos mediadores de los procesos de adquisición de nuevos saberes. Es preciso aclarar, en relación a esto, que cuando se los pone en práctica, durante las horas de clase, para resolver las diferentes tareas dadas, no se considera reflexivamente el cómo de su uso

atendiendo a las posibilidades cognitivas que involucran, a partir de los diferentes objetivos de aprendizaje propuestos; en este sentido, no se advierten ventajas, beneficios y/o limitaciones. Del mismo modo, atendiendo a lo manifestado por los alumnos de 1º y 2º año, con respecto al cómo de la resolución de las tareas escolares dadas durante el trabajo extra clase, ya que no se tiene en cuenta su carácter facilitador de los procesos de pensamiento y/o de construcción de los saberes objeto de aprendizaje, al predominar una tendencia que los concibe como recursos que permiten resolver, sin dificultades, las diferentes actividades propuestas.

❖ ***Acciones de control durante la resolución de la tarea:***

Entre los alumnos de 1º año, a partir de lo observado en clase durante la resolución de tareas correspondientes a Historia, no se advierten acciones de control orientadas explícitamente a la identificación de logros y dificultades resultantes, a partir de las acciones implementadas y los procedimientos cognitivos de uso. Es decir, no se concretan instancias de control y regulación de las acciones que se implementan ni de los procedimientos cognitivos de uso, atendiendo al plan definido previamente a su resolución, ni se analiza su incidencia en el proceso de aprendizaje resultante y su carácter mediador para la consecución de los objetivos propuestos.

No se registran instancias sistemáticas de orientación, mediante el vínculo profesor – alumno, que favorezcan procesos reflexivos vinculados a la organización de las acciones necesarias, a la elección y uso consciente de diferentes procedimientos cognitivos y a la observación y registro de sus beneficios, ventajas y dificultades, según las demandas de las actividades cognitivas a resolver. En relación a esto, se registran algunas consultas de los alumnos, vinculadas a la aclaración de dudas sobre la selección e interpretación de la información principal a trabajar, para la resolución de las consignas dadas. No se registran consultas inherentes al cómo de la resolución de las actividades dadas, en relación a secuencias de acción y procedimientos cognitivos implementados, atendiendo a posibilidades de ajuste y cambio, según lo resultante, a nivel procesual.

Desde el espacio curricular de Geografía, no se registran datos relativos a las acciones de control durante la resolución de la tarea, ya que, las estrategias didácticas empleadas priorizan el desarrollo de exposiciones dialogadas, por parte del profesor, y la puesta en común de las producciones individuales desarrolladas, predominantemente, durante el tiempo de trabajo personal extra clase.

Desde las estrategias de intervención pedagógico-didáctica implementadas durante las instancias de puesta en común y/o socialización de las producciones individuales, no se promueve la explicitación del cómo de la resolución de las tareas propuestas, a través de instancias de diálogo, que le permitan al alumno comunicar y/o precisar si se definió algún plan de acción, las acciones de aprendizaje que se implementaron, los procedimientos cognitivos empleados y las necesidades de cambio a partir del plan inicial, atendiendo a logros y dificultades resultantes.

Desde lo observado durante la resolución de tareas, en las horas de trabajo en clase, correspondientes a las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética de 2º año, se advierten algunas instancias de control de las acciones de resolución de las consignas dadas, como consultas a profesoras e intercambios entre alumnos pertenecientes al mismo subgrupo, a partir de dudas que surgen en la búsqueda, selección y comprensión de información. Sin embargo, estas acciones se desarrollan escasamente y no se consideran relevantes para la adquisición de estrategias de aprendizaje, atendiendo a las interacciones alumno-profesor y a las interacciones alumno-alumno, desde lo cuantitativo (frecuencia) ni desde lo cualitativo (condiciones vinculadas al cómo de la resolución con respecto al uso de procedimientos cognitivos y su incidencia en las posibilidades de comprensión).

En este sentido, no se observan instancias de control durante la resolución de las tareas dadas, con respecto al uso de los procedimientos cognitivos implementados y sus resultados, logros y/o dificultades mientras se los aplica, a través de las interacciones profesor-alumno y las interacciones alumno-alumno.

Desde lo observado con respecto a las acciones de resolución de tareas correspondientes a Historia, Geografía y Formación Ética, durante las instancias de trabajo en el aula, tanto entre los alumnos de 1º como de 2º año, es posible afirmar que, no se desarrollan, desde una postura consciente e intencional, acciones de control y regulación, atendiendo a logros, dificultades, necesidades de cambio y/o mejora, según las distintas demandas y los objetivos de aprendizaje inherentes.

A partir de los cuestionarios implementados para indagar en el cómo de la resolución de las tareas correspondientes a Historia, Geografía y Formación Ética, entre los alumnos de 1º y 2º año, se advierte, con respecto a las acciones de control durante la resolución de tareas, que los alumnos de 1º año, en una proporción importante, observan “a veces” sus aciertos y errores mientras resuelven las tareas de Historia y Geografía, aunque la totalidad del grupo, no lo hace “siempre”. Cuando se observan los errores mientras se resuelven las tareas dadas, la mayoría de

los alumnos intenta corregirlos en comparación a una proporción menor, que lo intenta “a veces”.

Con respecto al cómo de la resolución de los errores que se registran, los alumnos de 1° año intervienen atendiendo, particularmente, a la necesidad de releer las consignas dadas, al pedido de ayuda a profesores y a la búsqueda de información a través de la consulta de diferentes fuentes.

La mayor parte de los alumnos de 2° año observa “a veces” sus errores cuando resuelve las tareas en los espacios curriculares de Historia, Geografía y Formación Ética. Además de advertir sus errores mientras resuelven las tareas dadas, la mayor parte de los alumnos intenta corregirlos; una proporción poco significativa, no los corrige.

Los alumnos que corrigen los errores detectados, explicitan que leen nuevamente y/o revisan lo hecho, para lograr los cambios necesarios según la consigna; una minoría expresa que busca nueva información o la información adecuada y que repite la lectura del material bibliográfico a emplear para la resolución de las tareas escolares dadas.

Atendiendo a la revisión de errores y el cómo de su revisión/superación cuando se resuelven las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, se observa que los alumnos de 1° año coinciden con los de 2°, ya que, la mayor parte identifica “a veces” los errores resultantes; con respecto al cómo de su revisión, también se observan coincidencias en tanto la mayor parte explicita que lo hace revisando o leyendo nuevamente lo hecho, pidiendo ayuda a profesores y consultando diferentes fuentes de información, entre otros. No se consideran acciones intencionales y de carácter sistemático, orientadas a la revisión y superación de errores, teniendo en cuenta la incidencia de las secuencias de acción implementadas y los diferentes procedimientos cognitivos de uso, a partir de las demandas de las actividades de aprendizaje dadas.

Si se compara lo observado, durante las horas de clase, en la resolución de las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, por los alumnos de 1° y 2° año, con respecto a las acciones de control que se implementan, y lo explicitado, desde los cuestionarios, con respecto al registro y corrección de errores mientras se desarrollan las actividades de aprendizaje propuestas, es posible afirmar que, no se desarrollan sistemáticamente acciones de control orientadas a la identificación de logros, dificultades, necesidades de cambio y mejora, para la definición de planes alternativos que permitan el logro de los objetivos cognitivos inherentes. Es decir, no se “regulan” las acciones implementadas para resolver una tarea y/o superar errores / dificultades, teniendo en cuenta las demandas cognitivas y /o los objetivos de

aprendizaje inherentes, a partir del plan de acción puesto en práctica, así como el empleo adecuado de los diferentes procedimientos cognitivos de uso.

❖ *Acciones de evaluación de la resolución de la tarea:*

A partir de las observaciones de clase realizadas en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética de 1º y 2º año de Polimodal, se advierte que los alumnos de 1º año, desde las instancias de trabajo grupal correspondientes a Historia, no desarrollan instancias de evaluación relativas a cómo se resuelven las tareas dadas. Es preciso señalar que, en la mayoría de los casos, no se concluyen las tareas dadas durante el tiempo de trabajo en clase y, cuando se las concluye, no se evalúa lo hecho.

En este sentido, desde las instancias de trabajo grupal observadas, no se registran acciones de diálogo e intercambio entre pares con respecto al proceso desarrollado, en término de acciones realizadas, procedimientos cognitivos empleados y su incidencia en los resultados alcanzados. Es decir, no se desarrollan sistemáticamente acciones de análisis del producto final, atendiendo a los objetivos de las tareas de aprendizaje dadas, ni en relación a sus condiciones de calidad, en vinculación con las acciones y los procedimientos puestos en práctica, a través de una toma de decisiones consciente e intencional. Asimismo, no se advierten instancias sistemáticas de pensamiento sobre las dificultades resultantes y sus posibilidades de superación ni tampoco en relación a los aprendizajes logrados a nivel declarativo y procedimental; igualmente, con respecto a las posibilidades de transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones y/o situaciones cognitivas similares.

En lo que respecta a las interacciones profesor- alumno, no se advierten instancias de pensamiento y reflexión sistemática sobre los procesos desarrollados, en relación a acciones y procedimientos cognitivos de uso y su incidencia en las producciones resultantes y sus condiciones de calidad. Del mismo modo, con respecto a los aprendizajes logrados y no logrados, explicitando el cómo de la resolución de las tareas propuestas y planteándose posibilidades de superación y mejora, para la implementación de los cambios necesarios que permitan la puesta en práctica de planes de acción alternativos.

Con respecto a la asignatura de Geografía, no se registran datos inherentes al cómo de la resolución de las tareas de aprendizaje durante el tiempo escolar observado, ya que involucran procesos de producción individual que se desarrollan, predominantemente, en el tiempo de trabajo personal extra escolar.

Si bien las instancias de resolución de las tareas de aprendizaje propuestas se desarrollan en forma individual y, mayormente, durante el tiempo de trabajo extraescolar, cuando se produce la socialización de las producciones resultantes, a través de las instancias de puesta en común, no se promueven acciones de evaluación y/o de valoración de las mismas.

Es decir, no se desarrollan instancias de diálogo profesor-alumno y alumno- alumno, mediante las cuales sea posible observar críticamente los resultados logrados, desde determinadas acciones y mediante el empleo de ciertos procedimientos cognitivos, en su condición de instrumentos facilitadores del aprendizaje. Igualmente, con respecto a las posibilidades de identificar las dificultades y el planteo de alternativas de superación que condicionan, a su vez, las posibilidades de una toma de decisiones favorable al logro de los objetivos de aprendizaje planteados, a partir de las diferentes situaciones problemáticas propuestas.

Con respecto a lo observado, entre los alumnos de 2º año, durante la resolución de las tareas dadas en las áreas de Historia, Geografía y Formación Ética, no se advierten acciones explícitas de evaluación de los resultados, en lo que respecta a la observación y análisis de las secuencias de acción, procedimientos cognitivos y aprendizajes desarrollados, teniendo en cuenta procesos y productos.

Es necesario advertir que, en la mayoría de los casos, no se concluyen las tareas dadas durante el tiempo de trabajo en clase y, cuando se las concluye, no se evalúan explícita y/o sistemáticamente.

Es decir, desde las diferentes situaciones grupales de resolución de tareas, no se advierten instancias de interrogación, diálogo ni intercambio de opiniones personales entre alumnos, sobre los procesos cognitivos desarrollados a partir de las acciones implementadas y los procedimientos cognitivos de uso, que permitan visualizar a conciencia lo “hecho”, “lo logrado” y “lo no logrado”. Del mismo modo, con respecto a la calidad de los resultados obtenidos y su incidencia en las posibilidades de logro de los aprendizajes planteados, a través de las acciones realizadas mediante el uso de los procedimientos puestos en práctica.

No se advierten entonces instancias de “toma de conciencia” sobre las acciones llevadas a cabo y los procedimientos cognitivos empleados, considerando la calidad de los procesos desarrollados y los productos resultantes.

Igualmente, con respecto a otras instancias sistemáticas de explicitación y análisis consciente de “lo hecho”, “lo logrado” y “lo no logrado”, a partir de las acciones y los diferentes procedimientos cognitivos puestos en práctica, mediante el vínculo profesor- alumno. Durante la

resolución de las tareas en clase, no se advierten intervenciones docentes específicas orientadas a promover en los alumnos la toma de conciencia sobre sus procesos cognitivos, en vinculación a acciones desarrolladas y selección y uso de procedimientos determinados, tanto como, en relación a los resultados obtenidos, según logros, dificultades y posibilidades de mejora.

Comparando lo observado con respecto a las acciones de resolución de las tareas propuestas en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética, entre los alumnos de 1º y 2º año de Polimodal, es posible afirmar que, no se concretan acciones de evaluación, de carácter sistemático e intencional, sobre lo qué se hace, cómo se lo hace y los resultados obtenidos a partir de sus objetivos de aprendizaje. Es decir, no se desarrollan instancias de carácter reflexivo (metacognición), orientadas a hacer consciente el cómo de los resultados obtenidos, a través de las acciones implementadas y los diferentes procedimientos cognitivos de uso, atendiendo a sus condiciones de calidad, según los objetivos de aprendizaje que involucran, como a los procesos cognitivos operantes. Vinculado a esto, tampoco se registran, desde una postura consciente e intencional, las necesidades de cambio y mejora a partir de los procesos cognitivos desarrollados y las necesidades de mejora.

A partir de la implementación de cuestionarios individuales orientados a indagar en los procesos cognitivos que desarrollan los alumnos de 1º y 2º año, desde la resolución de las tareas dadas en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética, es posible considerar, con respecto a las acciones de evaluación de la resolución de tareas, que una proporción importante de alumnos de 1º año observa “siempre” cómo resolvió la tarea, a partir de las actividades dadas en Historia, registrándose la misma proporción que lo hace “a veces”.

La mayor parte de los alumnos que observan “siempre” cómo resuelven la tarea, lo hace para determinar resultados correctos e incorrectos y corregir errores; sí se advierte, en menor medida, que se lo hace para tener seguridad sobre la validez de los resultados que se obtienen, aprender y/o estudiar mejor, determinar la utilidad de lo hecho con respecto a las posibilidades de uso para otras materias y aprender a resolver consignas; asimismo, para evitar mayores dificultades y resolver dudas consultando a profesores

Los que manifiestan observar “a veces” cómo resuelven la tarea en Historia y Geografía, expresan como causa común la falta de tiempo y la necesidad de registrar resultados correctos e incorrectos; en una proporción menor, algunos alumnos expresan que lo hacen según el nivel de dificultad, los resultados correctos e incorrectos, la disposición personal y la falta de ayuda en el espacio familiar. Asimismo, para saber cómo se lo resolvió y reflexionar sobre lo que hay que hacer antes de resolver una tarea.

Atendiendo a los resultados y aprendizajes logrados con las tareas de Historia y Geografía, la mayor parte de los alumnos de 1º observa si el resultado final es correcto o incorrecto, frente a una proporción menor que lo observa “a veces”.

Los alumnos que lo realizan “siempre” manifiestan que lo hacen para identificar y evitar errores o dificultades en el estudio; entre los que lo hacen “a veces”, se registra la tendencia a considerar la adecuación del resultado según la consigna, y otras causas, como la falta de tiempo, la necesidad de corregir errores, la disposición personal y la representación de la figura del profesor como depositario de la confianza en relación a la orientación necesaria para el aprendizaje y como el que indica y/o evalúa los resultados.

En cuanto a la observación de “lo aprendido” como “de lo no aprendido” al concluir con la resolución de las tareas de aprendizaje correspondientes a Historia y Geografía, se observa que una proporción importante de los alumnos de 1º año los registra, en tanto una proporción equivalente a ésta, lo observa “a veces”.

Los “aprendizajes logrados” y “no logrados” se identifican, entre los alumnos que los observan “siempre”, para hacer bien los trabajos, sin errores y aclarar dudas, y para comunicar dificultades a los profesores, con el fin de resolverlas mediante su ayuda; minoritariamente, porque ayuda “a saber”, se “aprende más” y para aclarar lo que no se entiende, pidiendo ayuda a compañeros. Entre los alumnos que explicitan observar “a veces” “lo aprendido” y “no aprendido”, se advierte que lo hacen para darse cuenta si aprendieron o no, según el gusto por el tema, la disponibilidad de tiempo, la disposición personal para comprender y para estudiar con mayor facilidad para los exámenes.

Entre los alumnos de 2º año se registra, con respecto a la observación de la resolución de tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, que una proporción significativa lo hace “siempre”, a semejanza de otra equivalente, que lo hace “a veces”.

Los alumnos que observan “siempre” el cómo de la resolución de tareas, lo hace, en su mayor parte, para verificar la adecuación del resultado según la consigna, y para advertir errores u olvidos; en coincidencia, los alumnos que lo observan “a veces”, para controlar resultados y visualizar errores, dependiendo, en algunos casos, del tiempo disponible, la predisposición personal y el estado de ánimo predominante.

Con respecto a la observación de los resultados y aprendizajes logrados en las tareas de Historia, Geografía y Formación Ética, la mayor parte de los alumnos de 2º año observa, al concluir con su resolución, si el resultado es correcto; una proporción menos significativa lo hace “a veces”.

La mayor parte de los alumnos que observa “siempre” el resultado final de una tarea lo hace para advertir, corregir y/o evitar errores. Otros, en una proporción menor, para obtener “buenas notas” y estudiar adecuadamente para las pruebas de evaluación.

Con respecto a la observación de “lo aprendido” y “lo no aprendido”, también se registra una proporción significativa (48% y 43%) que lo hace “siempre” y “a veces”, respectivamente; en tanto, un 5% no lo hace.

Los alumnos que observan “siempre” lo aprendido, lo hacen para visualizar errores y/o dificultades, lograr la comprensión del contenido y atendiendo a la posibilidad de pedir ayuda ante lo “no aprendido” y/o “no entendido”. En otros casos, minoritariamente, según el interés del tema, porque ayuda a progresar y para buscar información sobre lo “no aprendido”.

A diferencia de los alumnos que observan “siempre” lo “aprendido” y lo “no aprendido” cuando concluyen con la resolución de las tareas en Historia, Geografía y Formación Ética, los que lo hacen “a veces” expresan que tienden a hacerlo cuando estudian, cuando estudian “para las pruebas” y porque lo “mismo” se aprende, entre otros. Se advierte un caso que vincula la observación de “lo aprendido” y “lo no aprendido”, al uso de procedimientos que ayudan a incorporar información.

Comparando lo que se observa desde los cuestionarios implementados a alumnos de 1º y 2º año, se considera que no se implementan acciones sistemáticas de evaluación cuando se resuelven las tareas de Historia, Geografía y Formación Ética, reflexionando sobre las acciones que se ponen en práctica, los procedimientos cognitivos de uso y su incidencia en los resultados que se obtienen. Del mismo modo, no se considera la calidad de los procesos cognitivos desarrollados con respecto a aprendizajes logrados y no logrados y su vinculación con las acciones estratégicas de resolución. En este sentido, no se advierte que la toma de decisiones, consciente e intencional, para la puesta en práctica de planes de acción alternativos, que posibilitan la consecución de mejoras progresivas en la construcción del conocimiento, es condicionada por instancias reflexivas que favorecen la conciencia sobre lo qué se hace y cómo se lo hace, en vinculación con el alcance de los diferentes objetivos propuestos.

Atendiendo a lo analizado con respecto a las acciones de evaluación de la resolución de tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, por los alumnos de 1º y 2º año de Polimodal, a partir de las observaciones de clase realizadas y los cuestionarios individuales implementados, se advierte que, se registran los resultados obtenidos y se observa el cómo de lo desarrollado atendiendo, predominantemente, a la importancia de registrar, evitar y superar

errores; asimismo, con respecto a los aprendizajes logrados y no logrados, priorizando el alcance de las metas determinadas, sin considerar la relevancia de los procesos cognitivos, en términos de secuencias de acciones lógicamente relacionadas y el uso de los procedimientos cognitivos necesarios, como medio para la adquisición de nuevos saberes. Del mismo modo, en relación a la necesidad de reflexionar, desde una postura consciente, sobre los procesos cognitivos personales, logros y dificultades, necesidades de cambio y mejora, para decidir estratégicamente el cómo de la resolución de nuevas actividades y/o situaciones problemáticas, que permitan progresivamente el avance cognitivo y favorezcan la construcción del conocimiento, a través del desarrollo de habilidades de pensamiento.

## CAPITULO V

### CONCLUSIONES

#### **13. Conclusiones**

Desde la práctica de investigación desarrollada, a partir de la problemática inherente a la adquisición de estrategias de aprendizaje y su uso para la resolución de tareas escolares en Historia, Geografía y Formación Ética, por alumnos de 1° y 2° año de Polimodal, se considera que se lograron concretar acciones metodológicas pertinentes para su abordaje, desde los objetivos planteados y el marco teórico de referencia. Asimismo, con respecto al proceso de análisis, atendiendo a los diferentes interrogantes propuestos, desde la metodología cuali-cuantitativa puesta en práctica.

A partir de los objetivos propuestos, y atendiendo al análisis precedente, se advierte, en primer lugar, que tanto los alumnos de 1° como de 2° año presentan algunas condiciones necesarias, no suficientes, en relación a la adquisición y puesta en práctica de estrategias de aprendizaje. En este sentido se observa, atendiendo a las “estrategias de aprendizaje”, desde la concepción propuesta por la perspectiva constructivista, como capacidad cognitiva que involucra la toma de decisiones autónoma, de carácter consciente e intencional, para la resolución de una tarea o situación problemática, que los alumnos de 1° y 2° año se encuentran en “proceso de adquisición”; es decir, cuando resuelven las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, desarrollan algunas acciones inherentes a su uso y desarrollo. Entre estas acciones, se identifican algunas como la planificación previa de la resolución según lo que indica la consigna, el uso de procedimientos cognitivos disciplinares e interdisciplinares, la observación del proceso de resolución de las actividades propuestas “durante y después”, atendiendo al resultado, y el registro de aprendizajes logrados y no logrados. Sin embargo, cuando resuelven las tareas dadas, en el espacio áulico como en el tiempo de trabajo personal extra clase, aún no consideran, desde una postura reflexiva, la necesidad de decidir con autonomía, de modo consciente e intencional,

las secuencias de acción a implementar y los procedimientos cognitivos a poner en práctica, según las diferentes demandas.

De igual modo, no se vincula la calidad de los procesos cognitivos que se desarrollan, a partir de la resolución de las actividades de aprendizaje dadas, con las diferentes acciones y los procedimientos cognitivos de uso; o sea, no se advierte su relevancia para el aprendizaje y las producciones resultantes, según los objetivos y contenidos propuestos. Por otro lado, predomina, entre los alumnos de 1º año como los de 2º, un posicionamiento poco favorable a la identificación de logros y dificultades, necesidades de cambio y mejora, según los procesos cognitivos desarrollados a través de las acciones puestas en práctica y los procedimientos cognitivos empleados. Cabe señalar, en relación a esto, que no se evidencia la toma de conciencia sobre la posibilidad de definir e implementar planes alternativos, orientados a favorecer el logro de los objetivos de aprendizaje inherentes a los contenidos y las tareas dadas, mediante la reflexión sobre el cómo de su resolución y los procesos cognitivos involucrados. Del mismo modo, en relación a la importancia de los procedimientos cognitivos de uso, disciplinares e interdisciplinares, como herramientas mediadoras de procesos de pensamiento, que favorecen y posibilitan la construcción del conocimiento.

Recapitulando lo que se postula, desde el análisis de la información obtenida sobre las estrategias de aprendizaje y su puesta en práctica para la resolución de tareas escolares, en el marco de esta práctica de investigación, resulta fundamental afirmar que si no se desarrollan acciones cognitivas, de carácter intencional y sistemático, a través de la planificación previa, control y regulación autónomos, con la puesta en práctica de los procedimientos de aprendizaje necesarios, no es posible el desarrollo ni el fortalecimiento progresivo del “pensamiento estratégico”. Dicho de otro modo, la capacidad de “aprendizaje autónomo”, involucra decidir cómo resolver una situación problemática, a través de acciones lógicamente relacionadas, con el uso consciente de diferentes “procedimientos cognitivos”, de carácter ineludible, para la incorporación de nuevos saberes.

Desde este planteo, se registran necesidades, entre los alumnos de 1º y 2º año de Polimodal de la institución educativa abordada, de orientación y fortalecimiento de sus procesos de aprendizaje, hacia el desarrollo progresivo de la capacidad de “pensamiento estratégico”, considerando como punto de partida, la “toma de conciencia” sobre la importancia de sus procesos de aprendizaje, cuya calidad es condicionada por las diferentes acciones que se implementan, desde un posicionamiento autónomo, y los procedimientos cognitivos que se ponen en práctica, como instancias mediadoras y posibilitadoras del conocimiento. Igualmente,

en lo que respecta al sentido y/o la relevancia de los “procedimientos cognitivos” y su uso consciente, como herramientas mediadoras del aprendizaje, sin los cuales no es posible la apropiación del saber en las diferentes áreas disciplinares, ya que, siendo modos de acción que posibilitan la resolución de un problema, permiten que el alumno adquiera, seleccione, interprete, analice, organice e integre y comunique la información necesaria para la resolución de las diferentes situaciones problemáticas que se presentan.

Con respecto a las estrategias didácticas que se implementan en Historia, Geografía y Formación Ética, de 1º y 2º año de Polimodal, es posible manifestar que, presentan algunas condiciones favorables como la orientación y control, individual y grupal, sobre materiales bibliográficos de uso y para la resolución de las actividades propuestas, atendiendo, en particular, a instancias de selección e interpretación de la información inherente a los contenidos objeto de aprendizaje, la inclusión de tareas que propician el uso de diferentes procedimientos cognitivos disciplinares e interdisciplinares, con predominio de estos últimos, y el desarrollo de algunas intervenciones pedagógico-didácticas, orientadas a favorecer procesos de elaboración de significados, mediante instancias de “puesta en común” de las producciones resultantes, a partir del desempeño individual y grupal de los alumnos. Sin embargo, no se evidencian intervenciones pedagógicas del profesor, de carácter intencional y sistemático, para la enseñanza y orientación del alumno en relación a los procedimientos cognitivos y sus posibilidades de uso, según logros, dificultades y necesidades personales, a partir de los objetivos de aprendizaje propuestos. Igualmente, no se desarrollan, desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje áulicas, instancias que promuevan procesos metacognitivos en los alumnos, orientadas a reflexionar sobre el cómo de las diferentes tareas propuestas, las posibilidades de su resolución mediante planes estratégicos y la importancia del control y regulación de las diferentes acciones que se implementan, como de los procedimientos cognitivos de uso, para el logro de los objetivos propuestos, a través de procesos de aprendizaje de calidad.

En relación a esto, cabe reflexionar sobre la relevancia de las intervenciones pedagógicas del profesor, desde un posicionamiento crítico-reflexivo, atendiendo a su carácter facilitador u obstaculizador de los procesos de aprendizaje del alumno y, en particular, de las posibilidades de adquisición progresiva y fortalecimiento de las “estrategias de aprendizaje”, como capacidad cognitiva que mediatiza la incorporación autónoma de nuevos saberes. En este sentido, la “escuela” como institución formadora, posibilita la adquisición de saberes culturalmente válidos, a través de prácticas de enseñanza y aprendizaje orientadas a la formación del alumno como sujeto autónomo, con capacidad de toma de decisiones, consciente e

intencional, para la resolución de problemas, en el espacio áulico como en el espacio cotidiano. Es decir, la posibilidad de “aprender a aprender” se halla condicionada por las intervenciones, intencionales y sistemáticas, del profesor, en las diferentes instancias de enseñanza y aprendizaje en el aula; adquiere, entonces, particular relevancia, la posibilidad de interrogarse y cuestionarse sobre la calidad de las prácticas pedagógicas y sus condiciones, en tanto prácticas mediadoras, no sólo de la transmisión de conocimientos sino también de las habilidades cognitivas necesarias para su apropiación.

Atendiendo a las tareas de aprendizaje que se proponen en Historia, Geografía y Formación Ética de 1º y 2º año de Polimodal, se advierte, en algunos casos, que se implementan actividades orientadas a favorecer la comprensión del conocimiento así como el desarrollo de habilidades cognitivas de adquisición, interpretación, análisis, organización y comunicación de la información mediante el uso de procedimientos disciplinares e interdisciplinares; cabe señalar que, entre los procedimientos “disciplinares”, predomina el empleo de procedimientos de adquisición e interpretación de la información, con menor uso de los que facilitan procesos de análisis, organización y comunicación de la información. Sin embargo, no adquieren un carácter predominante en la propuesta pedagógico-didáctica de estas asignaturas; es decir, su inclusión no adquiere relevancia, desde las tareas que se implementan; tampoco se propicia el uso de los diferentes procedimientos cognitivos, atendiendo a los procesos de pensamiento que involucran, para la adquisición de los contenidos objeto de aprendizaje.

Es importante advertir y/o tomar conciencia, desde las prácticas de enseñanza y las intervenciones pedagógicas del profesor, sobre el sentido de la inclusión de los diferentes procedimientos cognitivos para la resolución de las tareas escolares; es decir, sobre su carácter mediador y/o posibilitador de los procesos de pensamiento necesarios para la construcción del conocimiento. Asimismo, acerca de la necesidad de su enseñanza sistemática, a través de intervenciones intencionales del profesor, para su empleo en las diferentes actividades de aprendizaje, hacia una autonomía progresiva, según las diferentes necesidades y/o demandas cognitivas. Desde este planteo, se postula que los procedimientos cognitivos se incorporan progresivamente a las acciones de aprendizaje, con posibilidades de uso autónomo, si el alumno participa activamente de situaciones de enseñanza que permitan su conocimiento, según los diferentes contenidos, y la toma de conciencia sobre los procesos de pensamiento que involucran, como su importancia, para la internalización de los conocimientos objeto de aprendizaje.

De igual modo, se considera necesario manifestar que, las actividades escolares propuestas, no se resuelven con el seguimiento, intencional y sistemático, del profesor orientado a propiciar y fortalecer progresivamente los procesos de pensamiento en el alumno.

Es necesario destacar, nuevamente, que si las tareas de aprendizaje propuestas, en las diferentes áreas del conocimiento, no se desarrollan con la orientación, intencional y sistemática, del profesor, con respecto a los procedimientos cognitivos a poner en práctica, atendiendo al cómo de su uso, se dificultan las posibilidades de su adquisición y fortalecimiento progresivo y, en consecuencia, de la adquisición paulatina de estrategias de aprendizaje. Es decir, si no se orienta al alumno sobre qué procedimientos puede emplear para resolver las tareas dadas y cómo usarlos, no se desarrollan los procesos de pensamiento necesarios, para el logro de aprendizajes autónomos, orientados a la apropiación, con sentido, del conocimiento objeto de aprendizaje. Igualmente, es importante señalar que, la orientación, intencional y sistemática, del profesor, involucra acciones de apoyo y seguimiento, antes, durante y después, para la resolución estratégica de las diferentes actividades propuestas. La orientación sistemática del profesor, antes, durante y después, permite, progresivamente, la toma de conciencia en el alumno sobre lo qué hace, cómo lo hace, y las producciones resultantes; es decir, posibilitan instancias reflexivas acerca de lo qué hace, cómo lo hace y los resultados que obtiene, hacia el desarrollo progresivo de un pensamiento estratégico, según sus posibilidades, logros y dificultades. Del mismo modo, facilita el registro del cómo de sus procesos de aprendizaje, sus logros y dificultades, en relación a las producciones resultantes, a partir de los objetivos propuestos, posibilitando la implementación de planes de acción alternativos, para la mejora y consolidación de los procesos cognitivos necesarios, según los contenidos a aprehender, en las diferentes áreas del conocimiento.

A modo de síntesis, es fundamental explicitar que las posibilidades de adquisición y fortalecimiento progresivo de las “estrategias de aprendizaje”, como capacidad cognitiva que permite la toma de decisiones autónoma en el alumno, consciente e intencional, para la resolución de una tarea o situación problemática mediante el control y regulación, antes, durante y después, de las acciones que se implementan y los procedimientos cognitivos de uso, hacia la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades de pensamiento (Monereo, 1998 y Beltrán Llera, 1998), se hallan condicionadas por el carácter, intencional y sistemático, de las acciones de intervención pedagógica en el aula. Es decir, la toma de decisiones del profesor sobre las estrategias didácticas que implementa, las tareas de aprendizaje y los procesos cognitivos que promueve, facilitan u obstaculizan la capacidad de pensamiento estratégico en el

alumno. Por eso es fundamental, desde un posicionamiento profesional, crítico y reflexivo, conocer, comprender y reflexionar sobre la importancia de incorporar pautas orientadoras de las intervenciones pedagógicas, que posibiliten, en el alumno, la adquisición progresiva de “estrategias de aprendizaje”, en su condición de capacidad cognitiva fundamental exigida por la actual “civilización del conocimiento”.

### **13.1. Reflexiones finales**

Para concluir, es importante explicitar que, desde esta práctica de investigación, se proponen aportes orientadores para el desarrollo de instancias reflexivas en profesores de las distintas áreas del conocimiento, durante la formación inicial y continua, en los niveles secundario y superior del sistema educativo, sobre la problemática de la adquisición y consolidación progresiva de las estrategias de aprendizaje en el alumno, atendiendo a las exigencias socio – culturales actuales. Es decir, los aportes teórico-prácticos propuestos, se orientan a promover prácticas de pensamiento en profesores, en primer lugar, sobre los procesos de aprendizaje necesarios en la escuela como institución social formadora, actualmente, a partir de los cambios culturales en la reproducción y circulación del conocimiento y las posibilidades de acceso a la información, a través de múltiples fuentes y lenguajes.

En segundo lugar, acerca de cómo se desarrollan tales procesos de aprendizaje, es decir, qué involucran, en relación a la incorporación del conocimiento, cuáles son las condiciones necesarias, y cómo es posible desarrollarlos, a través de las prácticas de enseñanza, en los diferentes espacios escolares, académicos. y/o áulicos,

En tercer lugar, poder pensar críticamente si desde las prácticas educativas actuales se cumplen las condiciones necesarias para los aprendizajes exigidos, por los cambios socio-culturales actuales, considerando cómo intervienen los profesores, desde sus estrategias pedagógico- didácticas, y cómo participa el alumno, en las diferentes instancias de interacción con el conocimiento, a través de la resolución de las tareas de aprendizaje propuestas.

Integrando lo que se plantea, a partir de los interrogantes propuestos, es fundamental expresar que, desde las prácticas educativas es necesario promover y/o facilitar en el alumno, en tanto sujeto de aprendizaje, en los diferentes niveles del sistema educativo, en particular, del nivel secundario y superior, sus posibilidades cognitivas, para la adquisición y consolidación progresiva de “estrategias de aprendizaje”. En relación a esto, las posibilidades de su constitución como “sujeto autónomo”, con capacidad de decidir, a conciencia, cómo resolver las

situaciones problemáticas que se presentan, en el espacio cotidiano y escolar/académico, se hallan condicionadas por las habilidades de planificación estratégica, que involucran la puesta en práctica de acciones lógicamente relacionadas, mediante el uso sistemático de procedimientos cognitivos, con control y regulación, para el logro de los objetivos inherentes y/o la superación de dificultades. A través del empleo de procedimientos cognitivos, disciplinares e interdisciplinares, es posible el desarrollo de las habilidades de pensamiento necesarias para la apropiación del saber, en las diferentes áreas del conocimiento.

Si no se desarrollan sistemáticamente, desde las intervenciones pedagógicas del profesor, instancias cognitivas que permitan “aprender a aprender”, a través de las tareas o actividades que propone, con el uso de procedimientos, para el desarrollo progresivo de habilidades, no es posible el pensamiento estratégico en el alumno. De aquí, la importancia de que los profesores se formen y/o capaciten, desde un posicionamiento reflexivo, para intervenir favorablemente, desde sus estrategias didácticas, posibilitando procesos de pensamiento en el alumno, orientados a la construcción, en su carácter de instancias facilitadoras u obstaculizadoras del “aprender a aprender”. En tanto no se logren cambios o mejoras en la calidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, cuestionándose e interrogándose, críticamente, sobre las diferentes acciones que se implementan cotidianamente, no se posibilitan espacios de pensamiento en el alumno, que permitan el desarrollo progresivo de estrategias de aprendizaje.

Asimismo, aporta herramientas orientadoras a profesionales de la Educación, que se desempeñan en los diferentes Niveles del sistema educativo, particularmente en los Niveles Secundario y Superior, como Asesores pedagógicos, Directores de Estudio, Pedagogos de Gabinete, Jefes de Departamento, Coordinadores de Ciclo, Coordinadores de Área y Coordinadores de Carrera, entre otros, para la construcción de espacios reflexivos y de orientación a los diferentes equipos docentes, sobre la relevancia y las posibilidades de implementar estrategias de intervención pedagógica que permitan la adquisición y consolidación progresiva de estrategias de aprendizaje, desde las prácticas de enseñanza en el aula.

Es posible considerar que, la relevancia de la adquisición de estrategias de aprendizaje para el alumno del Nivel Secundario, se vincula al desarrollo de habilidades cognitivas, inherentes al uso de procedimientos disciplinares e interdisciplinares, de carácter ineludible, para los procesos de pensamiento involucrados por la construcción del conocimiento en las diferentes áreas, como a la elaboración de planes de acción progresivamente estratégicos, para la resolución sistemática de las diferentes tareas de aprendizaje, con posibilidades de control, regulación cognitiva y/o superación de dificultades, según los diferentes objetivos de

logro. Igualmente, en lo que respecta a la adquisición de las habilidades cognitivas necesarias, para su inserción adecuada en el ámbito laboral y/o en su desempeño académico, con la elección y el ingreso a carreras de formación profesional, a través de un tránsito académico favorable, en el Nivel Superior del sistema.

Para el alumno del Nivel Superior, posibilita el desarrollo de las habilidades de pensamiento necesarias para la resolución autónoma de situaciones de aprendizaje y/o de carácter académico, a través de la puesta en práctica de planes de acción estratégica, que permiten la construcción de trayectos de formación “inicial” o “de grado”, en condiciones de “calidad”, y posibilitan la adquisición de las competencias profesionales necesarias, con el fortalecimiento progresivo de sus procesos cognitivos, según las diferentes exigencias o demandas, y el afrontamiento y superación de dificultades. Atendiendo, en particular, a los alumnos de las diferentes carreras de Formación Docente del Nivel Superior, la adquisición y consolidación del pensamiento estratégico, les posibilita no sólo las habilidades de pensamiento necesarias para la incorporación de los distintos saberes profesionales, mediante la puesta en práctica de planes estratégicos, sino también las competencias requeridas para la construcción de propuestas pedagógicas orientadas a promover y facilitar en el alumno su constitución como sujeto autónomo, a través de la incorporación de estrategias de aprendizaje.

Por último, se considera relevante manifestar que, desde esta práctica de investigación, se desarrollan espacios de reflexión sobre estilos cognitivos, habilidades de pensamiento y estrategias de aprendizaje, atendiendo a las diferentes variables que los condicionan, en alumnos de carreras docentes del Nivel Superior, de una institución de gestión estatal, en el ámbito del Ministerio de Educación de la Provincia; también se implementan Talleres de Apoyo Pedagógico, destinados a alumnos de los Ciclos Preparatorio y Básico, de una escuela experimental de la Universidad Nacional de Tucumán; y se hicieron aportes de intercambio y enriquecimiento conjunto, en relación a la problemática que se aborda, desde los Proyectos de Investigación CIUNT “La influencia de la motivación y las expectativas de actuación profesional en el avance de los estudios universitarios” (2008 - 2010), “Estrategias Metacognitivas en Estudiantes Universitarios de Psicología y Ciencias de la Educación” (2011 - 2013) y “Hacia el Fortalecimiento de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en Estudiantes Universitarios de Psicología y Ciencias de la Educación” (2014 - 2015).

La posibilidad de hacer aportes concretos en diferentes espacios educativos, de formación y producción de conocimientos, revaloriza y otorga relevancia a los diferentes saberes propuestos desde esta práctica de investigación, resignificándolos y enriqueciéndolos, a través de

procesos reflexivos continuos, desde un posicionamiento profesional, abierto al diálogo, el intercambio y la construcción.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Anijovich, R. (1995). *Estrategias de Aula: enseñar y aprender*. Buenos Aires: Flacso.
- Beltrán Llera, J. (1998). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. España: Síntesis.
- Bixio, C. (1999). *Enseñar a aprender*. Argentina: Homo Sapiens.
- Bruner, J. (1996). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uteha.
- Coll, C. y Valls, E. (1992). *El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos*. En Coll, C., Pozo, J.I., Sarabia, B. y Valls, E., Los contenidos en la reforma (81-132). Madrid: Santillana.
- Coll, C. (1993). “Desarrollo psicológico y educación”. Madrid: Alianza.
- Danserau, D. (1985). *Learning strategy Research*. En Segal, J. y otros, Thinking and learning skills. Hillsdale: Erlbaum. En Beltrán Llera, J., Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje (pp. 53). España: Síntesis.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de Enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Derry, S. y Murphy, D. (1986). Designing systems that train ability. *Review of Educational Research*, 56, 1 - 39. En Beltrán Llera, J., Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje (pp. 53). España: Síntesis.
- Elosúa, M. R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Narcea.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- *Las Estrategias y Técnicas Didácticas en el rediseño* (2006). Dirección de Investigaciones y Desarrollo Educativo. Vicerectoría Académica. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- Martí, E. (2000). *Metacognición y Estrategias de Aprendizaje*. En Pozo, J. I. y Monereo, C., El aprendizaje estratégico (pp. 111-121). Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Mateos, M. del M. (2000). *Metacognición en expertos y novatos*. En Pozo, J.I. y Monereo, C., El aprendizaje estratégico (pp. 123-129). Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Medina Rivilla, A. y Mata, F. S. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.

- Monereo, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana. En Monereo, C., *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (pp. 23). Barcelona: Grao.
- Paris, S. y Cross, D. (1983). *Ordinary learning*. En Bisanz, G. y Kail, R., *Learning in children*. Nueva York: Springer. En Beltrán Llera, J., *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje* (pp. 54). España: Síntesis.
- Pozo, J. I. y Postigo, Y. (1993). *Las Estrategias de Aprendizaje como un contenido del currículo*. En Monereo, C., *Estrategias de aprendizaje: procesos, contenido e interacción* (pp. 47-64). Barcelona: Domenech.
- Pressley, M. y otros (1992). *But Good Strategy Instructors are Constructivist Educational Psychology Review*. Volumen 4. Número 1, 3 - 31. En Monereo, C., *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (pp. 21). Barcelona: Grao.
- Schmeck, R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. Nueva York: Plenum Press. En Beltrán Llera, J., *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje* (pp.53). España: Síntesis.
- Snowman, M. (1986). *Learning tactics and strategies*. En Phye, G. y Andre, J., *Cognitive Educational Psychology*. Nueva York: Academic Press. En Beltrán Llera, J., *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje* (pp.53). España: Síntesis.
- Tishman, Perkins y Jay (1997). *Un Aula Para Pensar*. Barcelona: Aique.
- Weinstein, C. y Danserau, V. (1985). *Learning strategies: The how of learning*. En Segal, J. y otros, *Thinking and learning strategies*. Hillsdale: Erlbaum. En Beltrán Llera, J., *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje* (pp.53). España: Síntesis.
- Weinstein, C. y Mayer, C. (1986). *The teaching of learning strategies*. En Wittrock, M., *Handbook of research on teaching*. Nueva York: Mc Millan. En Beltrán Llera, J., *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje* (pp.54). España: Síntesis.