



CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**ESTIMULACIÓN METACOGNITIVA DE LOS ESTUDIANTES EN LA FORMACIÓN INICIAL
DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

**TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

NIELVIS DE LA CARIDAD SENRA PÉREZ

CIENFUEGOS

2023



CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**ESTIMULACIÓN METACOGNITIVA DE LOS ESTUDIANTES EN LA FORMACIÓN INICIAL
DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

**TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

AUTOR: Lic. NIELVIS DE LA CARIDAD SENRA PÉREZ, M.Sc.

TUTORES: Prof. Tit. Lic. MARÍA MAGDALENA LÓPEZ RODRÍGUEZ DEL REY, Dr. C.

Prof. Tit. Lic. GISELA BRAVO LÓPEZ, Dr. C.

CIENFUEGOS

2023

AGRADECIMIENTOS

Pues que ninguna obra humana es trabajo privativo, en esta, han contribuido muchas personas a las cuales quiero agradecer:

Reconocimiento especial a mis Tutoras:

A la siempre virtuosa Dr. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey y la glamorosa Dr. C. Gisela Bravo López por su sabiduría, por haberme dado la oportunidad de demostrar lo que puedo hacer y por su persistencia en hacer de mis sueños una realidad con la rigurosidad científica pero jamás dejando el lado humano.

Al Dr. C. Idalberto López Pérez por su ayuda en el diseño y la revisión de estilos de redacción.

A la M. Sc. Yamila Ramos Rangel por compartir su sabiduría, tiempo, paciencia, dedicación y experiencias.

A mis oponentes por el excelente trabajo realizado.

A mi madre por su dedicación e incondicionalidad ante mis reclamos.

A mi hija por ser mi inspiración para seguir adelante.

A mi familia por su gran amor incondicional y por toda responsabilidad de cuidar a nuestra princesa “Meily” ante mi constante ausencia.

A los hombres de mi vida “A mi Papito y de mi niña” Félix D. Senra (in memoriam), a José A. Recarey, Félix I. Senra, Yosiel Senra y Yosdany Senra por toda complicidad en la adversidad de una sociedad machista.

A Alejandro por su apoyo incondicional.

A mis cuñadas por su cariño y apoyo moral.

A mi prima Mildrey Santeiro Pérez y su esposo Angel Luis Toribio por estar presentes en todo momento.

A todos mis compañeros por animarme y ayudar.

A todos los profesores del CEDDES, a los profesores, estudiantes y directivos de la universidad de Cienfuegos, en especial del departamento Pedagogía-Psicología y de las facultades de Educación y Humanidades, que en el transcurso de la realización de este trabajo no han faltado las manos amigas, el consejo oportuno y la crítica constructiva.

En fin, a todos mis compañeros de vida y de trabajo, por creer en mí y apoyarme siempre:

Mi mayor gratitud y bendiciones.

DEDICATORIA

A mis padres Félix Dagoberto Senra Hernández (in memóriam), (creo que a través de los tiempos este sería el mejor homenaje para él) y Nelsis Pérez Carballo, por todo el cariño y amor que me han tenido y se enorgullecerían con esta obra.

Meily Ponce Senra, mi presente divino, el tesoro que dios me ha dado por su gran amor, es por tí mi niña.

A mi familia toda, en especial a mi esposo, mi hermano y sobrinos: José Alberto Recarey Morfa; Félix Iosmany Senra Pérez; Yosiel Senra Aguilar y Yosdany Senra Otero por sostenerme.

SÍNTESIS

Diversas referencias teóricas, avalan el papel de la metacognición en la formación de estudiantes universitarios; sin embargo, existen limitaciones en los fundamentos que esta puede tener en la formación inicial del Licenciado en Educación, lo que se evidencia en la falta de intencionalidad del proceso y en las fallas en el autoconocimiento, la autoestima, la autodeterminación y autocontrol de los estudiantes durante la carrera. Esta situación permitió plantear como problema científico ¿Cómo contribuir a la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación? El objetivo se dirige a elaborar la concepción psicopedagógica para la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación, para lograrlo, se establece la relación, entre el desarrollo metacognitivo del estudiante y las exigencias del proceso de formación inicial, desde el papel mediador de los profesores en las actividades formativas. Apoyados en métodos teóricos y empíricos, también, se ofrecen precisiones para el diagnóstico y la estrategia educativa. El aporte práctico, presenta el modelo actuante de los profesores universitarios como mediadores en los diferentes niveles de organización del proceso. Desde una perspectiva de investigación participativa se diseña la concepción psicopedagógica la cual se validó, mediante los criterios que aportaron los colectivos de años, los profesores, jefes de carrera y de expertos, confirmándose la validez desde un ejercicio de implementación en la práctica.

-Palabras clave: estimulación metacognitiva, profesores universitarios, psicopedagogía

Índice

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: REFERENTES TEÓRICOS PARA LA ESTIMULACIÓN METACOGNITIVA DE LOS ESTUDIANTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN	11
1.1. La formación inicial del Licenciado en Educación y sus exigencias psicopedagógicas	11
1.2. Especificidad de la formación inicial del Licenciado en Educación en Cuba.....	20
1.3. La metacognición en la formación inicial del Licenciado en Educación	24
1.4. Desafíos y perspectiva para la estimulación metacognitiva en la formación inicial del Licenciado en Educación	27
CAPÍTULO II. PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS PRELIMINARES	42
2.1. El contexto, enfoque metodológico y el diseño del proceso de elaboración del resultado	42
2.2. Análisis de resultados del proceso	46
2.2.1 <i>Primera etapa de investigación: Caracterización de la estimulación metacognitiva en la formación inicial de los estudiantes de carreras pedagógicas en Cienfuegos.....</i>	46
2.3. Segunda etapa de investigación: Conciliación de objetivos e ideas preliminares	56
2.4. Tercera etapa de investigación: Diseño de la propuesta.....	60
2.4.1 <i>Conformación del fundamento teórico básico del proceso de elaboración de la propuesta</i>	61
2.4.2 <i>Definición del modelo actuante del profesor universitario para la estimulación metacognitiva de estudiantes de carreras de formación pedagógica</i>	63
2.4.3 <i>Determinación de los recursos educativos para la estimulación metacognitiva</i>	65
2.4.4 <i>Modelación preliminar del proceso de elaboración de la concepción psicopedagógica ...</i>	68
CAPÍTULO III. CONCEPCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA ESTIMULACIÓN METACOGNITIVA DE LOS ESTUDIANTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN	73
3.1. Justificación del resultado	73
3.2. Estructura de la Concepción Psicopedagógica.....	76
3.2.1 <i>Fundamentos de la Concepción Psicopedagógica.....</i>	78
3.2.2 <i>Descripción y funcionamiento de la Concepción Psicopedagógica</i>	85
3.3. Valoración de la propuesta preliminar en el colectivo de año.....	97
3.3.1 <i>Criterio del grupo de profesores de la carrera</i>	98
3.3.2 <i>Implementación de la Concepción Psicopedagógica en la práctica.....</i>	99
3.4. Criterio de expertos	104
3.5.-Valoración definitiva de la propuesta	109
3.5.1 <i>Criterio de los jefes de carreras pedagógicas.....</i>	109

3.5.2 Valoración de expertos.....	110
3.5.3 Desafíos metodológicos y prácticos de la propuesta	113
CONCLUSIONES	115
RECOMENDACIONES	116
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXO	

INTRODUCCIÓN

Desde fines del siglo XX y principios del XXI, en Iberoamérica, las reflexiones y los debates acerca de la formación inicial del profesional de la educación son amplios y configuran las posiciones teóricas, políticas y prácticas que se asumen como referente en la toma de decisiones acerca de las características, contenidos y metodologías que debe tener este proceso (Falcón & Arraiz, 2019). Cada país asume su particularidad, pero, se insiste en que, durante la etapa inicial, es preciso combinar el énfasis en el dominio de las teorías y prácticas educativas más fecundas, con la intencionalidad de formar profesionales con una actuación proactiva y empática que les permita ofrecer respuesta a los problemas que surgen en el ámbito personal, profesional y social en que se desenvuelven (De Souza Barcelar & Carbonero Martín, 2019; Flores Águila, 2020).

Para responder a esta exigencia, los investigadores delimitan y fundamentan propuestas que aluden al menos a tres posturas. En una primera, advierten el carácter competencial/reflexivo que deben tener las actividades formativas en las asignaturas y su integración con la experiencia profesional (Sánchez Rodríguez, 2014; González Mirabal, 2014; Alzury Souchi, 2016; Torres Calzadilla, 2018). Defienden esta posición Schrand et al., 2018; Domínguez et al., 2018; Alsina et al., 2019, Senra Pérez et al., 2019; González León & Rivera Oliveros, 2020.

La segunda postura insiste en favorecer el desarrollo de tareas formativas que promuevan la interacción dialógica, tanto en el aula universitaria como en las prácticas en las escuelas (Sánchez-Cruzado & Sánchez-Compañía, 2020). La tercera postura destaca la importancia de la estimulación de cualidades, habilidades socioemocionales, actitudes y rasgos de la personalidad (empatía y actitudes proactivas) determinantes en la formación personal y profesional, pues, aun con diferentes perfiles, a los profesionales de la Educación, se le atribuye de manera específica la función de educar a niños, adolescentes y jóvenes, enseñar una materia escolar, orientar a padres y desarrollar una transformación socioeducativa en la

comunidad, que según Lucio Gil, (2018) y Flores Águila, (2020), lo diferencian de otros profesionales.

Una u otra postura, está presente en los programas de formación de los profesionales de la Educación Superior; pero en los últimos años, de manera implícita o explícita, se reclama que en las carreras pedagógicas se facilite la apropiación de los recursos educativos básicos para que puedan pensar y actuar en correspondencia con las exigencias del modelo educativo y de su desarrollo para una vida personal, profesional y social activa, creadora, proyectada a la transformación y construcción del futuro.

Autores como Cevallos Reyes et al., 2016; Castellanos Muñoz, 2016; De Camilloni, 2017; Ramírez Echeverry, 2017; Morales González et al., 2017, al analizar estas ideas desde la teoría histórico cultural otorgan significación a la estimulación de la metacognición de los estudiantes universitarios e insisten que el proceso formativo en este nivel, debe orientarse y apoyar el autorreconocimiento y la autorregulación como base para configurar el modo de actuación personal, profesional y ciudadano que demanda la sociedad. Al mismo tiempo, Cantó Doménech et al., 2016; Elisondo et al., 2016; Kopcke Filho, 2016; Chaves Barboza et al., 2016; Melgar & Elisondo, 2017, proponen estrategias educativas flexibles para que los profesores universitarios promuevan el aprendizaje metacognitivo y lo utilicen en otros contextos.

Más reciente es el planteamiento de Mancebo & Vaillant (2022) cuando precisan que, si bien es necesario establecer metas de aprendizaje (grupales o particulares) e identificar “zonas a mejorar” en cada estudiante, es necesario dirigir las actividades que estimulen y guíen la acción de los estudiantes hacia la reflexión y la autorreflexión, a la movilización de emociones y sentimientos, pues en efecto, es ahí donde se generan motivaciones e intereses y se despierta la pasión por el conocimiento, se desarrollan las actitudes socioemocionales para la proactividad.

En Cuba, la formación inicial de los Licenciados en Educación tiene una larga tradición (Valle Lima, 2012; Bernaza et al., 2013); pero, en los últimos años, las indicaciones

nacionales legitiman la importancia de asegurar la apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan desarrollar en estos jóvenes, las potencialidades individuales para el cumplimiento de las responsabilidades y compromisos que asumen como persona, profesional y ciudadano ante la sociedad. Estas precisiones se consolidan cuando, como expresara el Presidente cubano en encuentro con profesores y estudiantes del instituto Enrique José Varona: “Se trata de robustecer la formación pedagógica de cara a múltiples demandas sociales en tiempos de crisis actuales.” (Díaz Canel Bermúdez, 2021, p.4).

Luego, asegurar la unidad de los procesos cognoscitivos, afectivos y valorativos, sobre todo, vinculados a las actividades de aprendizaje, se convirtió este decenio en objeto de investigación que dejó planteadas loables propuestas, al tiempo que se identificaron los retos que deberán asumirse de manera responsable. En este sentido, se encuentran propuestas que se dirigen a la introducción de contenidos y reestructuración metodológica de las actividades curriculares y extracurriculares que se desarrollan en los diferentes espacios en que transcurre el proceso, sin que se logre la intencionalidad formativa que amerita la estimulación de la metacognición en el desarrollo de la personalidad.

Investigadores como Cañizares Espinosa et al., 2016; Sánchez González, 2017; Torres Calzadilla, 2018; Senra Pérez, 2018, 2020 consideran que, si bien las propuestas centran la atención en los contenidos de la profesión como aspectos claves de la formación para la actividad pedagógica, se identifica, sobre todo en cuanto a las influencias formativas, que aún es limitada la fundamentación de la intencionalidad explícita hacia la estimulación del autoconocimiento, la empatía, o la prosociabilidad.

Desde la experiencia profesional de la autora, la sistematización de sus prácticas y la profundización mediante observaciones participantes, cuestionarios, entrevistas permitieron identificar que los estudiantes que ingresan a las carreras universitarias de Licenciatura en Educación, presentan comportamientos asociados a la baja autoestima, desvalorización, refieren conflictos emocionales interpersonales y grupales, frustraciones recurrentes,

proyectos de vida poco coherentes (Senra Pérez et al., 2016), lo cual se corrobora en estudios realizados por Díaz Falcón et al., (2018).

Al profundizar en las causas se confirmó que existen vacíos teóricos y metodológicos en el planteamiento curricular. Se corroboró que estos propósitos no se declaran como objetivo y contenido curricular explícito, aun cuando se advierte la relevancia que se le otorga a la estimulación metacognitiva como respuesta a las especificidades del diagnóstico de los estudiantes o a la proyección pedagógica y didáctica de los docentes. En este caso el intercambio directo con especialistas de la Pedagogía, la Didáctica y la Psicología para las carreras universitarias de formación docente, evidencia que existen propuestas que aportan a este propósito; pero, se advierte la necesidad de profundizar en el tema.

Al respecto se identifica que la estimulación metacognitiva tiende a verse como parte de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que deben emplearse en la formación de estudiantes (Cañizares Espinosa et al., 2016), pero es limitada la fundamentación de la relación entre el desarrollo metacognitivo del estudiante y las exigencias del proceso de formación de este profesional.

Si bien se promueve el desarrollo de actividades formativas basadas en la reflexión, la solución de problemas, el trabajo colaborativo, como metodologías que favorecen el desarrollo cognitivo y afectivo, aún es insuficiente la integración en el aprendizaje de los recursos para el autoconocimiento, la autovaloración y la autorrealización que influyen en la formación integral de la personalidad del estudiante que se forma como Licenciado en Educación (Vázquez Abella, 2014; Ruiz Pérez, 2014).

Esta situación condujo a realizar un estudio de profundización empleando los métodos de observación, discusión y sistematización de experiencias en el contexto específico de la Universidad de Cienfuegos. Los resultados, socializados en Tesis de Maestría, artículos y ponencias científicas, evidencian que existen factores que inciden, que se relacionan con muestras de incoherencia e inconsistencia en este empeño, los estudiantes manifiestan limitaciones en la autoestima y la autovaloración que influyen de forma negativa en la

autorregulación. Al mismo tiempo se identifican fallas en la intencionalidad como consecuencia de las insuficiencias que en este sentido tiene la proyección de las influencias educativas de los profesores.

Es evidente que se definen las funciones, tareas y responsabilidades formativas que asumen los colectivos de año y carrera en la formación de la motivación por el estudio, el desarrollo de habilidades y valores profesionales; no obstante, aún falta explicitar la manera en que se puede estimular la metacognición en las actividades académicas, investigativas, laborales y extensionistas. Al mismo tiempo, existen carencias en la identificación de los recursos educativos que puedan otorgar intencionalidad y proyección de las influencias educativas en la labor de mediación de los profesores desde los colectivos de año como aspecto que permitirá superar los obstáculos que se presenten a lo largo de la vida (Sánchez González, 2017; Torres Calzadilla, 2018).

En el análisis de documentos y entrevista a coordinadores de carrera de la Licenciatura en Educación en la Universidad de Cienfuegos; así como, en la discusión en los espacios científicos con profesores vinculados a estas carreras en el país (Senra Pérez, 2018, 2020), se compartieron inquietudes en este sentido, sobre todo, cuando se advierte una contradicción entre el propósito declarado en el modelo de formación de un Licenciado en Educación, caracterizado por el liderazgo, la proactividad, la autodeterminación, el autodomínio, el control en los modos de actuación y la autoestima, las referencias teóricas y metodológica acerca de la estimulación metacognitiva en el desarrollo humano, y las insuficiencias en la fundamentación psicopedagógica para concretar este proceso en la formación inicial del Licenciado en Educación.

En este marco, se identificó el problema científico que se expresa en la siguiente interrogante: ¿Cómo contribuir a la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación? Por consiguiente, el problema científico permitió identificar como objeto de investigación: la formación inicial del Licenciado en Educación y como campo de acción: la estimulación metacognitiva de los estudiantes.

Se definió, entonces, como objetivo general de la investigación: Elaborar una concepción psicopedagógica para la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación. Se planteó así, como idea a defender: para contribuir a la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación, se precisa de una concepción psicopedagógica que fundamente la relación entre el desarrollo metacognitivo del estudiante y las exigencias del proceso de formación de este profesional, identifique e integre en el aprendizaje, los recursos educativos para la estimulación del autoconocimiento, la autovaloración y la autorrealización que puedan otorgar intencionalidad y proyección a las influencias educativas de los colectivos de carrera y año desde el papel mediador de los profesores en las actividades académicas, investigativas, laborales y extensionistas.

Para guiar esta investigación se propusieron las siguientes tareas científicas:

1. Determinación de los referentes teórico-metodológicos para la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación.
2. Caracterización de las condiciones psicopedagógicas que posee la formación inicial del Licenciado en Educación para incluir la estimulación metacognitiva de los estudiantes.
3. Elaboración de los componentes estructurales que deben integrar una concepción psicopedagógica para la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación.
4. Valoración de la concepción psicopedagógica para la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación mediante el criterio de expertos.
5. Validación de la concepción psicopedagógica para la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación mediante la implementación en la práctica.

En la investigación se asumió, la utilización de una metodología concurrente o mixta (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Dada la naturaleza de la investigación, se utilizaron como métodos teóricos los siguientes:

El analítico-sintético posibilitó revelar y estudiar los diversos factores que configuran la formación inicial del Licenciado en Educación y la estimulación metacognitiva de los estudiantes en su relativa independencia, unidad e interrelación dialéctica, para así, elaborar los presupuestos teórico-metodológicos y procesar los datos del diagnóstico inicial, lo cual permitió estructurar la propuesta y ajustarla al contexto; así como, la valoración de la propuesta.

El método inductivo-deductivo permitió explicar el proceso metacognitivo en la formación inicial docente a nivel internacional y en Cuba; así como, asumir posiciones en cada uno de los momentos de la investigación, para sustentar la concepción psicopedagógica.

La abstracción-generalización se utilizó para realizar inferencias y llegar a conclusiones. Constituyó una importante vía para arribar a análisis particulares y a generalizaciones en la interpretación de los resultados que permitieron llegar a conclusiones sobre la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación.

Asimismo, el enfoque sistémico-estructural posibilitó la determinación de la estructura didáctica de la concepción, y develar la jerarquía y relaciones funcionales entre los fundamentos, las dimensiones, etapas y los momentos por los que transita el proceso de estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación.

La modelación posibilitó el diseño y la configuración de la concepción psicopedagógica para la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación; se convirtió en base de la propuesta definitiva la concreción de acciones dirigidas a la estimulación metacognitiva en la formación de los estudiantes.

Entre los métodos y técnicas empíricas que se emplearon para la realización del diagnóstico inicial, además para valorar la concepción psicopedagógica y su introducción práctica en las actividades de formación se encuentran:

El análisis de documentos posibilitó la obtención de la información contenida en los modelos del profesional, los programas de disciplinas, asignaturas; así como, las estrategias educativas y documentos rectores del proceso, lo cual permitió caracterizar la formación inicial del Licenciado en Educación y las condiciones para la estimulación metacognitiva.

La observación participante se utilizó para conocer cómo se desarrolla en la práctica el proceso metacognitivo de los estudiantes en las actividades de formación inicial, el papel del profesor en este sentido y las relaciones que se establecen.

El análisis del producto de la actividad se realizó para determinar mediante el registro de observación a las actividades formativas aquellas frases o situaciones de conflicto que pudieran estar dando cuenta de los componentes de la metacognición de los estudiantes.

Las entrevistas se aplicaron a directivos y profesores para recoger las opiniones acerca de las condiciones que tienen las actividades de formación inicial y la pertinencia de la estimulación metacognitiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación.

Las encuestas se emplearon para la confirmación y la consulta a expertos sobre la efectividad de la gestión de la formación inicial del Licenciado en Educación y mejorar su dinámica mediante la estimulación metacognitiva de los estudiantes; así como, para la valoración de la pertinencia y factibilidad de la concepción psicopedagógica que se propone.

El test psicológico se aplicó para determinar el desarrollo metacognitivo de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación.

La triangulación se empleó para analizar los resultados de los métodos y las técnicas aplicadas durante las diferentes fases de la investigación; y, mediante la triangulación de fuentes, determinar las características de la formación inicial del Licenciado en Educación para incorporar la estimulación metacognitiva como factor esencial del proceso formativo.

En este mismo propósito el grupo de discusión se desarrolló para valorar las propuestas preliminares, aportar los elementos necesarios y realizar el análisis de la propuesta definitiva.

El criterio de expertos, se empleó para valorar los supuestos teóricos analizados en torno a la formación inicial del Licenciado en Educación y de la estimulación metacognitiva de los estudiantes y enriquecer, a partir de la crítica, la Concepción psicopedagógica.

Los métodos matemático-estadísticos se emplearon en la validación de instrumento y el análisis descriptivo e inferencial de los datos. El cálculo porcentual y las representaciones gráficas facilitaron el procesamiento de la información. Se utilizó el paquete de programas estadísticos SPSS (Statistic Package for Social Science, Chicago Illinois, Versión 15.0).

Se estimó la participación de varios grupos muestrales, según la etapa y condiciones de la investigación y las posibilidades de incorporar diversos contextos. Los criterios de selección intencional y de consentimiento informado, incluyeron coordinadores de carrera, profesores principales de año y disciplina, docentes e investigadores de la formación inicial del Licenciado en Educación, en el país y especialistas de Psicología Educativa y Orientación Psicopedagógica.

La contribución a la teoría se asocia con la concepción psicopedagógica, la cual fundamenta la relación entre el desarrollo metacognitivo del estudiante y las exigencias del proceso de formación de este profesional, identifica e integra en el aprendizaje, los recursos educativos para la estimulación del autoconocimiento, la autovaloración y la autorrealización que puedan otorgar intencionalidad y proyección a las influencias educativas de los colectivos de carrera y año, desde el papel mediador de los profesores en las actividades académicas, investigativas, laborales y extensionistas.

Desde el punto de vista práctico, la contribución se identifica con la delimitación e integración de manera coherente de la participación de los diferentes niveles de organización del proceso, y con el modelo actuante, como implicación subyacente del papel

mediador de los profesores, a lo largo del ciclo de formación inicial de este tipo de profesional.

La novedad científica se asocia con la significación psicopedagógica que se le concede a la metacognición en la formación inicial del Licenciado en Educación, lo cual consolida las exigencias del sistema de formación del Licenciado en Educación en Cuba, modificando así la manera de realizar la planificación, organización, ejecución y valoración de las influencias educativas de los profesores, colectivos de año y carrera, desde su papel mediador en las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas.

La memoria escrita se concibe para tres capítulos. El primer capítulo dirigido a explicar las posiciones teórico-metodológicas del tema en cuestión; se delinearon las relaciones que tienen lugar entre la estructura, organización, funcionamiento de la metacognición y su influencia en el desarrollo personal, profesional y ciudadano según las características de los jóvenes que ingresan a este ciclo de formación. El segundo capítulo se dirigió a describir el proceso que siguió la investigación: proceso de elaboración de la propuesta concepción psicopedagógica que se presenta y valida en el tercer capítulo.

**CAPÍTULO I: REFERENTES TEÓRICOS PARA LA ESTIMULACIÓN
METACOGNITIVA DE LOS ESTUDIANTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL
LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

CAPÍTULO I: REFERENTES TEÓRICOS PARA LA ESTIMULACIÓN METACOGNITIVA DE LOS ESTUDIANTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN

La tradición teórica y metodológica del proceso de formación inicial del docente en el mundo y en Cuba, suscribe la idea de que el proceso de formación inicial de los Licenciados en Educación (también llamado formación de pregrado) debe asumir modelos pedagógicos orientados a la unidad de la investigación y la práctica, que favorezca el desarrollo personal, profesional y ciudadano. Desde esta posición se presenta en este capítulo el resultado de los análisis y reflexiones respecto a la formación integral de la personalidad de los estudiantes de estas carreras. Al mismo tiempo se reconoce la necesidad de superar las limitaciones que posee la estimulación metacognitiva en este proceso y se presentan las bases teóricas y metodológicas del resultado que en esta investigación se propone.

1.1. La formación inicial del Licenciado en Educación y sus exigencias psicopedagógicas

Para determinar las exigencias psicopedagógicas del proceso de formación inicial de los Licenciados en Educación, el proceso investigativo priorizó el análisis de una amplia referencia teórica apoyada en los métodos Analítico-sintético, Inductivo-deductivo, Abstracción-generalización. Se realizó el análisis y se estableció la relación conceptual entre las definiciones de formación y proceso de formación inicial del Licenciado en Educación.

El análisis realizado confirmó que por más de un siglo los sistemas educativos nacionales, adoptan diferentes denominaciones para referirse a la formación inicial docente: maestros normalistas, maestros de nivel medio y profesores de nivel superior que responden a programas de preparación pedagógica que actúan como base para el acceso a los estudios universitarios en planes de estudios de titulación como Licenciados en Educación (Ruiz Pérez, 2014).

En la actualidad, se concibe la formación inicial del Licenciado en Educación como un proceso integral, sistémico, continuo, (en Cuba Proceso integral de la docencia, la

investigación y la práctica, sistémico, continuo), dirigido por el claustro universitario (o colectivo), que tiene como objeto la transformación y desarrollo de los futuros profesionales, orientado a crear las condiciones para su desempeño, en correspondencia con las funciones declaradas en el contexto del modelo de formación del profesional (de la educación cubana, si es en Cuba).

Su contenido es la construcción dinámica de los conocimientos, habilidades y actitudes de desempeño profesional mediante el empleo de diferentes vías, medios, métodos y recursos educativos para la articulación de actividades docentes y prácticas de influencias educativas, dirigidas a desarrollar las esferas cognitiva, afectiva y metacognitiva de la personalidad. Es regulado por la evaluación sistémica de los modos de actuación del futuro profesional en, desde y para la práctica, la investigación e intercambio de saberes y experiencias, entre otros aspectos.

Este proceso tiene como características, por una parte, que los recursos educativos que se utilizan para estimular las esferas de la personalidad, en particular la metacognitiva, tienen como rasgos distintivos que se dirigen al autoconocimiento, la autorreflexión y la reflexión en grupo; al establecimiento de objetivos y metas cognitivas. Además, se orientan al autoanálisis y al análisis grupal; así como, al entrenamiento en el autoconocimiento y a partir de ahí a la proyección. También se enfocan en las discusiones a partir de la autorreflexión en diferentes situaciones, personales y sociales, y a la socialización de las experiencias.

Por otra parte, los profesores deben dirigir las influencias educativas a la estimulación del desarrollo personal y profesional referentes al desarrollo cognitivo, procedimental y socioemocional de los estudiantes, al tiempo que debe desarrollar las habilidades definidas en el modelo del profesional. También deberá desarrollar el autoconocimiento y la autorregulación ante las exigencias institucionales que demandan de él una actitud proactiva; se dispondrá a realizar esfuerzos para implicarse en las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas. Además, se deben crear las posibilidades para concretar la secuencia del método que el docente utiliza para regular las interrelaciones

comunicativas, afectivas.

Como resultado del proceso todos los participantes se benefician. El estudiante realiza proyectos personales y profesionales para generar su autoconocimiento, autovaloración y autorrealización, lo cual se logra al identificar e integrar en el aprendizaje los recursos educativos para la estimulación de los componentes de la metacognición (autoconocimiento, autovaloración y autorrealización) en la medida que se considera, como plantean Vázquez Abella, (2014); Ruiz Pérez, (2014), que la integración en el aprendizaje de estos recursos influye en la formación integral de la personalidad del estudiante que se forma como Licenciado en Educación.

En este propósito, el profesor debe disponerse a estimular la transformación de la situación de desarrollo actual en la que se encuentra el estudiante. Mientras, ambos se autorregulan; y, argumentan sus decisiones sobre la base del autoconocimiento.

Por tanto, la formación inicial del Licenciado en Educación, desde la plataforma programática que la sustenta concibe tres fases como partes del proceso: una fase de diseño, una de desarrollo y una de evaluación. Los criterios de partida que permiten asumir las ideas expuestas por Cuesta (2001) y Moreno Iglesias et al. (2019) en sus estudios, aseguran que para diseñar planes de estudio y programas en correspondencia con los fines de la sociedad (fase de diseño), es necesario partir del diagnóstico personal y del contexto como premisa, para adecuarlos a los contextos concretos, tiempo y lugar en que actúan (fase de desarrollo) y evaluar los resultados de su implementación como un todo para constatar si es necesario alguna reestructuración, modificación, cambio e introducción de algo nuevo, tanto en sus connotaciones micro (clase), como macro (plan de estudio) (fase de evaluación).

En relación al proceso y sus características, teóricos e investigadores de la formación de los profesionales de la educación, en principio, asumen que es un proceso permanente de aprendizaje científico, técnico y socio cultural, psicológico, disciplinar y didáctico, en el cual estos saberes, van conformando las formas en que deben aproximarse a su desempeño en la práctica (Zabalza, 2004; Vaillant, 2019; Falcón & Arraiz, 2019; De Souza Barcelar &

Carbonero Martín, 2019); pero destacan la connotación especial que tiene la etapa inicial que se desarrolla en los centros pedagógicos y continúa durante toda la vida profesional.

En Iberoamérica, autores como Vaillant (2019) definen la formación de los profesionales de la educación como un proceso permanente que transcurre a lo largo de la vida profesional y es común la identificación de la pertinencia del período de formación inicial que tiene lugar en los centros de formación profesional.

Según Villar Angulo (1990), González León & Rivera Oliveros (2020), la formación inicial de los profesionales de la educación se define como el paso a la preparación para el desarrollo de la actividad profesional en todos los contextos socioculturales en que trabajarán, atender la diversidad de sus estudiantes, las situaciones conflictivas en el aula y las relaciones que deberán desarrollar con los colegas de la escuela, los propios estudiantes y los familiares de estos. De esta manera se favorece el cumplimiento de los objetivos formativos. Sin embargo, uno de los aspectos más significativos del proceso está relacionado con el énfasis que se le otorga al desarrollo de cualidades básicas para el desempeño personal, profesional y ciudadano como: una autovaloración adecuada; capaz de establecer un clima de confianza, respeto y seguridad.

Autores como Caeiro-Rodríguez (2018), Schrand et al. (2018), Domínguez et al. (2018); Alsina et al. (2019), De Souza Barcelar & Carbonero Martín (2019) y Martínez Isaac & Pérez Obregón (2020) insisten en la necesidad de movilizar la capacidad profesional del docente en formación a través de un proceso reflexivo y autorreflexivo para saber identificarse con sus funciones y reconocer las características de su propio aprendizaje, lo cual le permite lograr el autodomínio y autocontrol como habilidades socioemocionales esenciales en la proyección profesional, personal y ciudadana de manera coherente.

Los estudios acerca del tema (Senra Pérez et al., 2019) confirman que para lograr estos propósitos es preciso que, desde el punto de vista psicológico, las experiencias de formación propicien un entramado de vivencias desde las que sea posible valorizar el saber teórico que les identifica como profesional de la educación; lo cual significa que, por un

lado, se tenga en cuenta las características del grupo etario y sus demandas formativas y por otro, se elija un modelo pedagógico y didáctico que sirva de marco a tales propósitos.

A partir de los criterios de Collazo Delgado & Puentes Alba, (2021), el análisis y reflexión de la autora permitió identificar la relación entre las características del desarrollo de los estudiantes de Licenciatura en Educación, las tareas educativas y las exigencias de la formación, según autores como Domínguez García, 1990; Carretero & León, 1999; Oliva, 1999; Domínguez García & Ibarra Mustelier, 2003. En este caso, es preciso significar que estos jóvenes, a partir de la caracterización de su situación social de desarrollo, la actividad principal que lo rige (el estudio) y las características generales dentro de su grupo etario, están en un período de evolución progresiva de los procesos cognoscitivos y afectivos, en lo que incide no solo la actividad principal, sino el sistema de relaciones que establecen con los profesores, colegas, amigos, familiares y con la pareja.

Pero, entre los principales retos formativos que se presentan en estas edades se encuentran el ajuste ante las diferentes áreas de actuación personal, profesional y ciudadana en lo que, en el sistema de relaciones que establecen, fundamentalmente, con los profesores y colegas, inciden los juicios valorativos que los demás tengan del joven y que determinan en cierto modo su autoconocimiento, autovaloración y autorrealización en las diferentes esferas de la vida (Domínguez García, 1990; Calviño Valdés-Faully, 2004; Serra, 2009, Díaz Falcón et al., 2018; Patrón Espinosa et al., 2019).

En este propósito, desde el punto de vista pedagógico, la formación inicial del Licenciado en Educación, se sustenta en el estrecho vínculo de los procesos académicos, laborales, investigativos y de vinculación con la sociedad, desde los que se facilita el acercamiento progresivo a los modos de actuación socioprofesional. Y es que, desde su condición de estudiante, se enfrenta a las primeras experiencias sistematizadas de su rol como futuro profesional, en lo cual se deberá lograr concreción de objetivos y metas estatales en términos de políticas socioculturales y educativas (Ruiz Pérez, 2014; Lucio Gil, 2018; De Souza Barcelar & Carbonero Martín, 2019; Flores Águila, 2020).

En este mismo orden, se enfatiza en la necesidad de asumir, desde el punto de vista didáctico, el enfoque “aprender a aprender” desde el cual se aporten sistemas nuevos de aprendizaje, ahora más orientados a dialogar, a pensar y a reflexionar sobre sí mismos, la manera en que aprenden y el valor del contenido del aprendizaje. Por tanto, los implicados en el proceso, deben asumir la responsabilidad de graduar, integrar, contextualizar y personalizar las actividades en cumplimiento de las precisiones del currículo universitario y ajustar la naturaleza de la formación a las características del momento en que esta tiene lugar y a los niveles de desarrollo alcanzados por los estudiantes durante las estancias en las universidades.

Al respecto, Fariñas León (2001), Horruitiner Silva (2006), Onrubia (2013), consideran la importancia de trabajar por la coherencia en las influencias educativas a partir de actividades en las que se promueva la participación de los profesores de las carreras, tutores, directivos de los centros donde realizan la práctica y del propio estudiante de acuerdo con los objetivos y contenidos del perfil de formación.

De forma particular, la posición que se comparte por pedagogos y didactas de la formación inicial docente, les atribuye significación a los aspectos básicos del diseño y desarrollo del proceso de formación inicial del docente, toda vez que este se concibe como la proyección y concreción de las decisiones que les otorgan intencionalidad a las influencias. En este caso, se declaran tres aspectos claves para comprender el alcance y dinámica del proceso:

Por un lado, es necesario concebir la relación que existe entre formación y desarrollo al considerar el primero, como el proceso social y cultural que obedece al carácter de la integridad del desarrollo humano que se da en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad, en constante y sistemática relación, capaz de potenciar y transformar su comportamiento en el “saber, hacer, ser y convivir”; y que, agrupa en una unidad dialéctica los procesos educativo, desarrollador e instructivo, y desde donde el docente debe contribuir a instruir y a educar, dado que hoy las investigaciones pedagógicas enfocan la unidad de la instrucción y la educación como una tarea que transversaliza las funciones profesionales. Y el segundo, como el proceso mediante el cual, a través del aprendizaje

devienen las habilidades, los hábitos, las capacidades y las actitudes, que le permiten apropiarse creativamente de la cultura y de los métodos para buscar y emplear los conocimientos por sí mismo. En este proceso se forman los sentimientos, intereses, motivos de conducta, valores, es decir, se desarrollan de manera simultánea todas las esferas de la personalidad (Chávez Rodríguez, et al., 2021).

Desde esta consideración la formación expresa la dirección del desarrollo de la personalidad del educando; la cual no se da aislada del desarrollo de sus procesos y funciones psíquicas, por tal motivo, formación y desarrollo constituyen una unidad dialéctica en el proceso educativo. Este es concebido como un sistema de influencias conscientemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada. Su objetivo más general es la formación multilateral y armónica del educando. El núcleo esencial debe estar en la formación de los valores morales, para que se integre a la sociedad en que vive y contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento. El mismo, integra las influencias educativas y abarca las diferentes esferas del desarrollo del estudiante.

Por otro lado, es preciso asumir la articulación de las concepciones políticas, teóricas y prácticas que sustentan la actividad pedagógica al determinar los objetivos y los contenidos esenciales para los que se forman como docentes, lo cual se logra al concretar la unidad en la diversidad de perfiles. Este aspecto explica la prioridad de los análisis teóricos, políticos y prácticos en el contenido de la formación y en la proyección social de los objetivos de formación.

Por último, se insiste en la significación cognitiva, afectiva y valorativa de las influencias educativas que estructuran el proceso a partir de la valorización formativa de los contenidos objeto de la profesión, los problemas profesionales, y los modos de actuación personal y social. Con ello se refuerza la idea de que el éxito en la futura tarea formativa del docente implica también un desarrollo personal que le permita actuar en correspondencia con la función de educar a otros y auto educarse. Estos aspectos explican que existe coincidencia al determinar el alcance y la dinámica interna del proceso para lo cual se precisa:

- Privilegiar los procesos de orientación profesional que garantizan las motivaciones hacia el estudio y el desempeño contribuyendo a configurar la identidad personal y la cultura profesional que caracteriza a los profesionales de la Educación.
- Identificar la organización de influencias educativas dirigidas a estimular el desarrollo socioemocional de los jóvenes, toda vez que el futuro profesional deberá utilizar los saberes adquiridos sobre el autoconocimiento y la autorregulación ante las exigencias institucionales que demandan de él una actitud proactiva. Para ello, debe existir también la disposición y el esfuerzo de los implicados, lo que se logra al concretar la secuencia del método que es quien regula las interrelaciones comunicativas, afectivas.
- Dirigirlo a desarrollar los procesos asociados a la esfera cognitiva de la personalidad, en particular los procesos de atención, memoria, lenguaje y pensamiento teórico-reflexivo; así como, la independencia en la autogestión del conocimiento para la construcción creativa enfocada a la práctica.
- Concebir el diseño y desarrollo del currículo como una totalidad en la que el proceso de enseñanza (influencia instructiva-educativa) y aprendizaje (apropiación personalizada conscientemente identificada y manifestada en la actuación), se convierte en el eje desde el cual tiene lugar la formación progresiva en correspondencia con la situación de desarrollo individual y grupal de los estudiantes.
- Asumir que las influencias educativas cognitivas, afectivas, valorativas que enmarcan las actividades académicas, investigativas, de práctica laboral y extensionistas se conciben como espacios de aprendizaje desde los cuales tiene lugar la formación integral de la personalidad de los futuros docentes.

De ello se deriva la relación entre formación y estimulación de la metacognición, la función de los profesores y colectivos de año, la necesidad del diagnóstico metacognitivo; así como, la determinación de los espacios y recursos. Luego, la racionalidad psicopedagógica de la formación inicial docente explica la relación dialéctica entre lo psicológico y lo pedagógico como referente para la toma de decisiones, lo cual, en consideración de la autora de esta

investigación, se expresa en la relación dialéctica entre las características psicológicas del grupo etario, las tareas educativas y las exigencias que delimitan la formación en la Educación Superior. En este orden se identifican en la tesis como exigencias psicopedagógicas del proceso de formación inicial de los Licenciados en Educación las siguientes:

- Determinar el desarrollo inicial y potencial del estudiante que ingresa como referente para estimular el desarrollo integral de su personalidad.
- Asegurar el conocimiento y comprensión de la responsabilidad personal, profesional y ciudadana que sustenta la actividad pedagógica para la cual se forma.
- Utilizar las experiencias de enseñanza aprendizaje, para que los jóvenes interioricen el modo de actuación profesional que teóricamente se trabaja en los programas.
- Asumir modelos educativos y didácticos que, centrados en la unidad de la teoría y la práctica, permitan ayudar a los estudiantes a configurar su identidad como intelectuales y agentes socializadores y educativos con una actitud proactiva.
- Concebir de manera gradual, la formación, de modo que permita la aproximación paulatina del estudiante al objeto, contenido y métodos de la profesión.
- Organizar la formación desde la perspectiva del rol y las funciones que debe desempeñar el estudiante, con un enfoque intencional y de integración de las actividades vinculadas al objeto de la profesión.
- Ajustar las influencias educativas e intervenciones que realizan los profesores en los diferentes momentos del ciclo formativo para responder a los cambios de la práctica socioprofesional.
- Promover la utilización de metodologías basadas en la reflexión en, desde, y para la práctica, que incluyan el trabajo colaborativo, de indagación y experimentación para que los estudiantes accedan a comprender su papel en la transformación socioeducativa y las posibilidades que poseen para generar su propio desarrollo personal y profesional.

Sin embargo, estas exigencias cobran significado y sentido en el marco de los programas de formación inicial de los profesionales de la educación. A continuación, se procede a explicar su especificidad en Cuba.

1.2. Especificidad de la formación inicial del Licenciado en Educación en Cuba

En Cuba, los documentos normativos y las investigaciones realizadas en los últimos años (González Mirabal, 2014; Ruiz Pérez, 2014) avalan que la formación inicial de los profesionales de la educación tiene más de un siglo de existencia (López Rodríguez del Rey, 2018) y en ellos es recurrente poner al participante en contacto con teorizaciones y conceptualizaciones propias a esa área del conocimiento –la educación– y a otros campos del saber que intervienen en ella, y aproximarse, a través de la “práctica docente” (o prácticas de enseñanza), a una realidad laboral.

Este proceso se caracteriza por su pertinencia, por el carácter científico práctico, por lo que se enfoca hacia un conjunto de actividades organizadas con el objetivo de proporcionar los conocimientos, o destrezas y disposiciones necesarias para que el docente pueda desempeñarse en la práctica de manera consciente, sobre todo, con respecto a las implicaciones que tienen las decisiones que han de tomarse en ella. Puede entenderse, entonces, que es pertinente asumir que, a la formación inicial de los Licenciados en Educación, se le atribuya carácter de proceso y resultado (Alzury Souchi, 2016; Torres Calzadilla, 2018).

El carácter procesual se asume al connotar la organización e intencionalidad de las actividades de formación que hace posible que comiencen a desarrollarse las habilidades profesionales y que permite la aproximación gradual del estudiante al objeto, contenido y métodos de la profesión. Es el carácter procesual el que exige asegurar la participación consciente y planificada, con el objetivo de formar a los futuros profesionales de la educación.

En primer lugar, por estas características, el proceso se organiza desde la perspectiva que se posee acerca de las funciones que deben desempeñar los profesionales de la educación en el ejercicio de la actividad pedagógica. Es así que se vislumbra la necesidad de lograr la

integración de las actividades académicas, laborales e investigativas y las vinculadas a la sociedad tomando como referencia el perfil de la profesión o no. Por ello, este proceso ocurre, fundamentalmente, en el contexto pedagógico de las instituciones universitarias y de las entidades laborales durante los diferentes años de la carrera, en los cuales las influencias educativas van alcanzando significación y sentido psicosocial.

En segundo lugar, este proceso se distingue por acentuar la intencionalidad preventiva de la formación de cualidades básicas para el desempeño personal, profesional y ciudadano que facilitan el aprendizaje, conocer a los sujetos y su diversidad, aprender a relacionarse y comunicarse asertivamente para el adecuado desempeño de la actividad profesional; lo cual, supone prepararse para: diagnosticar estudiantes y familias, trazar estrategias educativas, orientar y trabajar con otros profesionales para lograr los objetivos propuestos, lo que al coincidir con González Mirabal (2014) exige que todas las actividades de formación permitan al estudiante aprender a pensar, en y desde la práctica educativa, el modo en que asumen su responsabilidad profesional y se implican en el autoconocimiento y la autorregulación de sus cualidades personales.

En tercer lugar, el proceso deberá ayudar a los jóvenes que estudian esta profesión a configurar su identidad como intelectuales y agentes socializadores y educativos; de tal modo que, en la formación inicial del Licenciado en Educación, se ha de estudiar y aclarar el modelo profesional de docentes que subscribe el sistema educativo nacional y las concepciones teóricas que avalan autores como: Valle Lima, (2012); Bernaza et al., (2013).

La sistematización de las posiciones que defienden estos investigadores y que en Cienfuegos han sido ampliadas por Alzury Souchi (2016); Torres Calzadilla (2018); Martí Chávez (2019); Pérez-Galdós et al., (2019); Senra Pérez et al. (2019); Senra Pérez et al., 2023a; González León & Rivera Oliveros (2020), permiten en esta investigación, asumir que:

- La formación inicial del docente en Cuba se concibe como un proceso dinámico que supone una actividad constante de aprendizaje, orientado a las funciones y tareas de desempeño sobre la base de una cultura profesional. Lo cual explica que al mismo

tiempo que aborda los problemas educativos contemporáneos, asegure la formación científica, tecnológica y social desde una perspectiva humanista y sociocultural (Senra Pérez et al., 2019).

- El proceso se sustenta en la participación responsable de los profesores universitarios desde los diferentes niveles organizativos, sobre todo, en correspondencia con la intencionalidad y el alcance de cada una de las actividades que configuran el sistema de formación (López Rodríguez del Rey, 2018).
- La contextualización y flexibilidad en las concepciones y proyección que demanda el desarrollo de las ciencias pedagógicas en correspondencia con la situación de desarrollo del estudiante, la situación actual y futura de la sociedad en la que deberá laborar (Collazo Delgado & Puentes Alba, 2021).
- La intencionalidad e integración de las influencias educativas, que sustentan el carácter instructivo y educativo de la formación pedagógica profesional (Vázquez Abella, 2014), sobre todo, orientado al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes hacia la toma de decisiones, en y desde la práctica, en un aprendizaje que favorezca la recuperación/valoración del contenido teórico práctico y su transferencia a las diversas situaciones educativas que implica la función como docente, el cual debe contribuir a instruir y a educar como una tarea que transversaliza las funciones profesionales (Sánchez Rodríguez, 2014).

En general, las concepciones que se defienden respecto a la formación inicial del Licenciado en Educación, le atribuyen valor al proceso que se desarrolla tanto en la escuela, como en la universidad y se asume que desde los colectivos de carrera y años se deberá ajustar la intervención con un carácter triádico (personal, profesional y ciudadano), que caracteriza la formación de un profesional de la educación. Sin embargo, el reto está en conseguir que se le otorgue importancia a la formación personal, debido a que las configuraciones como el carácter, las emociones, la voluntad, unida a otras características tales como: la responsabilidad, la autonomía, la creatividad, la perspicacia, dejan su

impronta en el modo de actuar como joven profesional y también como ciudadano; pues, el aprendizaje tributa al desempeño de este en todos los contextos.

Por tanto, la jerarquización de las influencias educativas que se promueven a lo largo de la carrera deberán responder a la intencionalidad de la etapa, asegurar la complementariedad de las actividades académicas, investigativas, laborales y extensionistas que se organicen e integren la formación personal, profesional y ciudadana en el modo de actuación que promueve el modelo del profesional.

Desde esta postura, se asume la posición de Calviño Valdés-Faully (2000), al concebir la orientación como una oportunidad de vínculo interpersonal y relación de ayuda profesional, desde la que se movilizan los recursos en función del crecimiento personal y/o profesional; es, por tanto, acompañarle en la búsqueda de alternativas para el enfrentamiento o solución del problema. En este sentido, para facilitar este tipo de ayuda, las influencias educativas se organizan en tres facetas de orientación:

1. La orientación profesional, a partir de la relación teoría-práctica profesional, en la que se logra despejar la complejidad conceptual y metodológica de los discursos (políticos, teóricos y prácticos) y al mismo tiempo se ejercita, desde la reflexión, la construcción de la concepción de su proyecto de vida profesional.
2. La orientación personal, que se orienta a generar emociones, vivencias, sentimientos, estados de ánimo, motivaciones, estados volitivos e intenciones profesionales como forma superior de expresión de la motivación profesional que le inspiren e impulsen a continuar aprendiendo. Es en esta faceta que se imbrican las cualidades personales, las aspiraciones profesionales y se asumen como parte de la proyección que los identificará en su actuación diaria. El joven deberá tomar decisiones y responderse a interrogantes como: ¿quién soy?, y ¿quién quiero ser?
3. La orientación social, que enfatiza en la formación ciudadana, que permite al estudiante actuar en la realidad y transformarla. En este caso el joven en formación asume su rol socioprofesional como centro en la configuración de su compromiso ciudadano, y desde allí estructura los objetivos, tareas, responsabilidades que asumirá.

La unidad de las tres facetas de orientación articula la manera de actuar en sí mismo, al favorecer la regulación/autorregulación de la actuación de los estudiantes en otras situaciones de desempeño, gracias a la transferencia de aprendizajes que se produce debido a la estimulación metacognitiva, lo cual exige proporcionar al estudiante las posibilidades de construir las configuraciones de la personalidad.

La autora de esta investigación considera que, por su naturaleza, en estas facetas descansa la posibilidad de colocar la metacognición en el centro de la formación inicial del Licenciado en Educación, lo que significa potenciar la autovaloración, el autoconocimiento y la autorregulación que contribuyen a la formación como proceso continuo y gradual, en el cual el joven que se forma como Licenciado en Educación identifica, forma sus configuraciones personales y logra la regulación/autorregulación de los modos de actuación.

Con la intención de delinear una síntesis en la que se perfilan la estructura, la organización y los mecanismos de funcionamiento y desarrollo de la metacognición en la formación inicial de los Licenciados en Educación, se explican los fundamentos psicológicos de la metacognición, desde los que es posible identificar las implicaciones pedagógicas que tienen en este proceso.

1.3. La metacognición en la formación inicial del Licenciado en Educación

Aunque el tema de la metacognición comenzó a interesar plenamente a partir de la década de los sesenta, su importancia y significación se concentra entre las décadas del 70 y el 80 del siglo XX en la cual evolucionan las referencias al término y concepciones acerca del tema. Entre sus precursores, Flavell 1976, 1979, 1987; Flavell & Wellman, 1977; Brown, 1987, se identifican: la determinación de la conceptualización, del contenido, la función, las áreas de investigación, los elementos que la contienen, las variables con que se relaciona y los tipos de conocimiento.

Desde la obra de los autores citados se define la metacognición como el conocimiento que una persona tiene del propio funcionamiento cognitivo y el de los demás; o la manera en que se puede adquirir conocimiento del propio comportamiento y rendir cuentas del mismo

ya sea a sí mismo, ya sea a otras personas. Luego, se trata de saber “lo que se sabe” o “no se sabe” lo cual expresa el desarrollo de un nivel de abstracción general (o meta saber) que pertenece específicamente al ser humano.

Al identificar el contenido de la metacognición se relaciona con el “pensar acerca de tu propio pensamiento”, es decir, reflexionar críticamente acerca de la propia actividad intelectual, sobre todo, porque su desarrollo aumenta la capacidad de una persona de evaluar sus propias estrategias, reforzando su capacidad general de aprender y controlar sus propios procesos cognitivos y los productos intelectuales a ellos asociados. Hay que considerar que los procesos metacognitivos, por un lado, garantizan la regulación del proceso de aprendizaje; y, según Brown (1987), la propia persona es capaz de reflexionar acerca de las tareas y las estrategias que posee e identificar aquellas que son susceptibles de afectar la marcha para obtener mejores resultados lo largo de la vida.

Además, la metacognición tiene que ver con el monitoreo activo y la regulación de los procesos cognitivos; es esencial en la planeación, la solución de problemas, la evaluación y muchos otros aspectos del aprendizaje, en la medida que los estudiantes se hacen conscientes del proceso a partir de actividades relacionadas con el ensayo, la elaboración, la organización, el pensamiento crítico, la autorregulación metacognitiva, el ambiente de estudio y el tiempo, la regulación del esfuerzo, el aprender de compañeros y la búsqueda de ayuda.

De una u otra forma la sistematización de teóricos claves en el tema como Flavell 1976-1979, Flavell & Wellman, 1977; Paris & Jacobs, 1984; Brown, 1987, Castellanos Simons et al., 2002 permitieron a la autora de esta investigación establecer determinadas regularidades y tendencias teóricas que permiten tomar posiciones respecto a qué papel se le debe otorgar en la formación inicial del Licenciado en Educación. De acuerdo con este propósito es posible precisar las regularidades y tendencias teóricas acerca de la metacognición, las cuales se muestran en la tabla No. 1 (Ver anexo 1).

Desde esta postura, se pueden explicar las relaciones entre los fenómenos y sucesos psicopedagógicos que fundamentan la unidad entre metacognición y formación, a partir de

considerar la relación entre el contenido y la función de la metacognición. Es así que, se parte de la relación entre el conocimiento de sí mismo y su regulación; y, de la combinación y el equilibrio interactivo entre las variables de: la persona, la tarea y la estrategia. También se tiene en cuenta el empleo de conocimientos de tipo declarativo, procedimental y condicional; además, de las acciones de planificación, supervisión y evaluación que se realizan antes, durante y después de cualquier actividad de aprendizaje en las actividades de formación en el área personal, profesional y ciudadana (Senra Pérez, 2021).

En la actualidad, también se reconoce que en el centro de los debates acerca de la formación inicial de Licenciado en Educación, se sitúa la necesidad de asumir una posición totalizadora del modelo de formación (Sánchez-Cruzado & Sánchez-Compañía, 2020; Flores Águila, 2020) que, al centrarse en el desarrollo humano, valore la importancia de la información y la emoción en la producción de conocimientos. Sin embargo, al desarrollo metacognitivo del estudiante se le atribuye un carácter transversal; pues, en él descansa la dirección de sus motivaciones; los intereses e intenciones profesionales; los estados volitivos; las decisiones acerca de su vida; y la movilización de procesos reflexivos y autorreflexivos, que le permitan identificarse con sus funciones y con sus formas de aprender, las habilidades socioemocionales que logra desarrollar, sobre todo, relacionadas con el autodomínio y autocontrol que son esenciales en la proyección de su actividad socioprofesional.

Esta idea, respaldada, también, por la Agenda 2030, presupone que los jóvenes, como ciudadanos del siglo XXI, deberán ser capaces de procesar, consumir y generar información, influir en los demás para promover cambios, sobre todo, al comprender que por medio de la educación (objetivo 4) se puede influir para que puedan asumir sus responsabilidades personales, profesionales y ciudadanas a partir del autoconocimiento y el autorreconocimiento de su lugar en el entramado social y las tareas que asumirán a lo largo de la vida. Este propósito se logrará, cuando los procesos autorreflexivos faciliten la sensibilización con la naturaleza de la identidad profesional, de las potencialidades y

necesidades de aprendizaje y el alcance que tiene en su desarrollo personal y ciudadano, el dominio de las habilidades socioemocionales que posee.

Es desde esta posición que, en esta investigación, se considera una necesidad impostergable incluir la estimulación metacognitiva en la formación inicial del Licenciado en Educación. Se considera una oportunidad y posibilidad, que se le ofrece a los estudiantes para que puedan identificar las fortalezas y las debilidades en su comportamiento y modos de actuación propios y establecer sus proyectos de vida personal, profesional y ciudadano.

Por tanto, se reconoce como una condición fundamental para el éxito de sus funciones profesionales (docente-metodológica, de orientación y científico-investigativa). Ofrece posibilidades de enfatizar en el diagnóstico de las necesidades y potencialidades para realizar la orientación; y, desarrollar procedimientos de “aprender a aprender”, autoconocerse y autorregularse, a partir del monitoreo activo y la regulación de sus procesos cognitivos.

Se comparten así las ideas que defienden importantes investigadores de la Educación Superior en Cuba (Fariñas León, 2001; González Maura, 2004) las cuales no solo se interesan en la implicación que tiene la metacognición en la formación de la personalidad de los jóvenes universitarios, sino que en particular, han declarado las limitaciones con que aún se aborda la relación entre formación y desarrollo metacognitivo, sobre todo, en los que se forman como Licenciados en Educación (Ruiz Pérez, 2014; Sánchez Rodríguez, 2014, Senra Pérez et al., 2018); lo cual constituye el centro de análisis del apartado que sigue.

1.4. Desafíos y perspectiva para la estimulación metacognitiva en la formación inicial del Licenciado en Educación

En esta tesitura, desde el posicionamiento que se asume para justificar la posición que se propone, es necesario tomar en cuenta la relación existente entre las características del desarrollo de los estudiantes, las tareas educativas y las exigencias de la formación. Sin embargo, al referirse a estos aspectos se debe tener en cuenta el carácter flexible y contextual que debe asumirse aun cuando se puedan establecer patrones de referencia estandarizados, avalados por la sistematización de las posturas teóricas de base.

De acuerdo con esta postura y de manera particular, es preciso considerar que los estudiantes que ingresan a la formación inicial docente se encuentran en edades comprendidas entre 18 a 21 años. En este sentido, según Copello Levy & Sanmartí Puig (2001), lo que reafirma la complejidad de la formación inicial de los Licenciados en Educación es, precisamente, que los que ingresan son jóvenes en pleno estadio de tránsito de la adolescencia a la juventud por lo que poseen pobre desarrollo de la autocrítica, y todo ello, conduce a una regulación del comportamiento poco efectiva, pues, en cierta medida, dependerá de la madurez alcanzada por cada uno de manera individual, independientemente de las regularidades que de forma general caracterizan el desarrollo en esta etapa y de lo cual dependerá la actuación de cada joven.

Sin embargo, ya en la etapa de la juventud deben lograr un desarrollo de la autoconciencia, superar las dificultades que surgen en la comunicación, necesidad de independencia y autonomía, desarrollo de las relaciones interpersonales, de amistad, de pareja, logra integrar y sistematizar los conocimientos, habilidades y valores. Todo lo cual alcanzará su máxima expresión en el enfrentamiento a las tareas sociales a los que quedan expuestos los jóvenes en el tránsito por la universidad. Ello guarda estrecha relación con las exigencias de la formación, en el sentido de la estimulación del desarrollo psicosocial integral, las estrategias de aprendizaje y su desarrollo como futuro profesional y ciudadano.

Esta característica contrasta con las tareas educativas propias de este grupo etario, las que están relacionadas, por una parte, con el estudio, las actividades escolares y extraescolares, el desarrollo de capacidades y habilidades y la elección y preparación profesional; por otra parte, con actitudes y actividades hacia sí mismo y la orientación de su vida, y por último, las relacionadas con la actitud y actividades o conducta hacia los demás y los grupos (Convivencia interpersonal y grupal). Estas tareas educativas en la etapa de la juventud se resumen en la investigación, la reflexión y el valor a las situaciones y vivencias, y, la participación.

Sin embargo, en el estudio acerca del desarrollo de la personalidad en estos grupos etarios se advierten dificultades en los estudiantes para la identificación de lo aprendido y la

transferencia de estos aprendizajes a los diferentes contextos de actuación; ausencia de autonomía personal para resolver problemas profesionales por falta de recursos y dificultades para emplear analogías; dificultades para aprender desde el diagnóstico (Aldaz, 2015).

A juicio de la autora de esta investigación, esta situación se viene presentando desde etapas de enseñanza anterior. En el nivel preuniversitario en particular, el adolescente en fase tardía muestra carencias para realizar análisis críticos desde los componentes metacognitivos con relación a sus aprendizajes y modos de actuación; además, en esos años son insuficientes las preguntas que se hacen a sí mismo acerca de cómo, por qué, para qué y cuándo aprender y comportarse desde un modo de actuación determinado; lo cual trae como consecuencia manifestaciones conductuales negativas tanto en la esfera personal, profesional como en el comportamiento ciudadano.

En los últimos años, los problemas metacognitivos que presentan los estudiantes se relacionan con las fallas o ausencia de actividades claves para estimular el proceso desde lo personal, académico y social; así como, limitaciones de la percepción que tienen los estudiantes que se forman como docentes acerca del conocimiento de sí mismo y la autonomía personal dada la ausencia de actividades para promoverlas (Cantó Doménech et al., 2016); dificultades en la planificación, en la selección de la estrategia a seguir, en la programación de un calendario de ejecución: así como, en prever el tiempo, los recursos y el esfuerzo necesario para enfrentar las tareas académicas e investigativas (Campo et al., 2016).

También se identifican problemas de relación entre la metacognición y otras esferas de desarrollo de la personalidad, como son el valor de la responsabilidad (Gutiérrez de Blume & Montoya-Londoño, 2020); los procesos de comunicación asertiva en el desarrollo de competencias profesionales para enfrentar las tareas profesionales desde las diferentes actividades formativas (De Camilloni, 2017); limitaciones para conducir el proceso metacognitivo desde las prácticas educativas que ellos dirigen (Morales González et al., 2017; Méndez Méndez & Arteaga Quevedo, 2020; Castro Rubilar et al., 2022); y,

dificultades para autorregular la ansiedad y las motivaciones extrínsecas (Nieto-Márquez et al., 2021), uso de estrategias de aprendizaje de manera no uniforme, las dificultades en la gestión del tiempo y en la selección y organización de la información (Ramírez Echeverry, 2017; Cassola-Rivera, 2022).

Estos autores refieren la implicación de la metacognición en la formación universitaria, y confirman el papel de los profesores para estimular las posibilidades que tienen para desarrollar la metacognición de los estudiantes universitarios como parte de la formación profesional; sin embargo, en las investigaciones localizadas es limitada la identificación de propuestas de los procedimientos, las técnicas y los recursos que orienten a los profesores para que puedan influir en el desarrollo integral de los estudiantes durante todo el período de formación inicial (Senra Pérez, 2022).

En el interés de desplegar la transformación de las prácticas educativas desde estas consideraciones, la autora de esta investigación, reconoce la complejidad del tema y asume como un desafío psicopedagógico de primer orden, ampliar el marco de reflexiones acerca de los recursos y metodologías que permiten estimular la metacognición en el proceso de formación de la personalidad.

Por un lado, las aplicaciones y transferencias teóricas de los postulados de Vigotsky (1987) dedicados, de manera explícita, al estudio de la estimulación del aprendizaje tienen mayor referencia en las investigaciones internacionales desarrolladas por Martin (2014) y Henkel (2017). Sin embargo, antes de tratar el término relacionado con la estimulación se debe analizar qué se considera por recurso, según los teóricos seguidores del enfoque histórico-cultural.

Se parte de los criterios de Vélaz de Medrano & Vaillant (2021), al considerar que los recursos son la información, las teorías, los métodos, las técnicas, los procedimientos, las habilidades, las actitudes que actúan como recursos cognitivos movilizados y que, conjuntamente con los esquemas de operación que impiden que la movilización de los recursos cognitivos se quede en “letra muerta”, constituyen componentes esenciales de las competencias que son parte de la práctica de los profesionales expertos (de la enseñanza).

Sin embargo, aun cuando desde las propuestas que se han realizado, se le concede importancia al conocimiento experto, que no es simplemente un “saber hacer”, sino conocimiento científico movilizado en la práctica, se hace necesario para ello tener en cuenta algunos aspectos esenciales de la estimulación para lograr la movilización de estos recursos en la práctica.

Por otro lado, en Cuba, según Senra Pérez et al., 2016; Senra Pérez & López Rodríguez del Rey, 2018; Senra Pérez, 2020 y Senra Pérez et al., 2021a-2021b, los hallazgos más difundidos de la investigación acerca de este tema son los de Mendoza (2001), Moreno & Quiñones (2014) y Alfonso García (2018), los cuales revelan los aspectos esenciales para la estimulación, a partir de reconocer la amplia conceptualización del término y el alcance que puede tener como respuesta a su utilización en los diferentes momentos del proceso de formación.

Al respecto, Mendoza (2001), considera la estimulación como la respuesta que provocan los eventos externos a un individuo que lo llevan a actuar, lo cual significa, asistir de forma sistemática para que una persona avance en su nivel mental en el marco de un contexto social y cultural determinado, con el empleo de medios que provoquen el esfuerzo, el deseo por aprender, la responsabilidad y el compromiso con la actividad. Esta autora también reconoce que la estimulación puede identificarse con la intencionalidad de actividades orientadas a movilizar a la persona y lograr la participación en función de mejorar su situación de desarrollo actual. Además, para la estimulación, se precisa de un conjunto de técnicas que pretenden incitar, de manera deliberada, la apropiación de conocimientos, la formación de hábitos, habilidades y valores necesarios para actuar.

Moreno & Quiñones (2014), definen la estimulación como una serie de influencias manifiestas en actividades concretas que se articulan, estructuran y provocan una reacción (interna y externa) que favorece un cambio en la apropiación de la experiencia social. Además, plantean que es todo aquello que cause en el que aprende, la voluntad, las ganas de realizar cambios en sus modos de actuación con respecto al aprendizaje.

A partir del análisis de los criterios de estos autores, para Alfonso García (2018), estimulación es un proceso continuo y sistemático que influye en la implicación de los individuos en la actividad. Parte del nivel alcanzado y lo tiene en cuenta para ampliar de forma continua los límites de la zona de desarrollo próximo y, por tanto, los progresivos niveles de desarrollo. Este autor, reconoce que todo proceso formativo tiene lugar cuando un grupo de estímulos dinamizan el desarrollo de los que participan en este.

En las definiciones, estos autores convergen en que la “estimulación” es un proceso que al tener en cuenta el diagnóstico, implica la acción de un grupo de estímulos que dinamizan el desarrollo de los que participan en el mismo. Esta idea, que se fundamenta en la teoría histórico - cultural, postula que el proceso de apropiación de la experiencia histórico-social debe sustentarse en la identificación de la situación de desarrollo del aprendiz y del grupo, la determinación de las demandas y posibilidades del contexto, la secuenciación del empleo de los recursos y medios auxiliares que sirvan de ayudas y apoyo para aprender.

Por tanto, la actividad de formación en este ámbito se concreta mediante los estímulos que se organizan desde el diagnóstico del nivel de desarrollo potencial del sujeto que aprende para favorecer su estimulación. Para adoptar las alternativas pedagógicas y didácticas se necesita asegurar la intencionalidad de las influencias para estimular el proceso metacognitivo en la actividad formativa del sujeto en situación de aprendizaje, lo cual se logra al enfatizar la unidad dialéctica entre lo cognitivo y lo afectivo, al connotar la interacción de las condiciones necesarias y suficientes para el desarrollo de procesos de apropiación del contenido de formación, según la situación de desarrollo que el estudiante transita.

Desde esta perspectiva, también se asume que para estimular la metacognición de los estudiantes en las actividades de formación, se debe tener en cuenta el carácter mediador de los profesores que dirigen el proceso, los que facilitan- determinado por el contexto socio - histórico y los recursos que utilizan- que los estudiantes se apropien, se formen. Cuando se estimula la metacognición se favorece que estos se dispongan y participen de forma activa en el desarrollo de las actividades. Por consiguiente, la apropiación de los contenidos tiene

una significación y un sentido para el sujeto, lo cual le permite prolongar su utilización, integrarlo a otros contenidos aprendidos, transformar su práctica y transferir sus aprendizajes a otros contextos.

En correspondencia con estas ideas se considera que la estimulación metacognitiva en el proceso de formación de los estudiantes de las carreras pedagógicas debe entenderse como un conjunto de influencias intencionales mediadas por el profesor, dirigidas a disponer, movilizar al estudiante hacia el autoconocimiento y la auto regulación al hacer uso de recursos como la reflexión, la autovaloración de sus potencialidades y necesidades ante las actividades académicas, laborales, investigativas, extensionistas y el uso de los conocimientos de sí mismo que se generan en la proyección y transformación de su situación de desarrollo actual (Senra Pérez, 2020).

Además, la estimulación metacognitiva debe ser implícita de manera que conduzca al estudiante a sensibilizarse con la necesidad de realizar la introspección para poder conocerse a sí mismo, la tarea y las estrategias que debe usar, en tanto el profesor sea capaz de motivarlo a ello; mientras que, será explícita en la medida que se realice la expresión de los logros alcanzados, que se exprese el autoconocimiento y la autovaloración; y, se determine quién o quiénes prestarán las ayudas.

En este propósito el estudio de las posturas que defienden autores como Maciel de Oliveira & Severino; 2014; Valle Mijanjos et al., 2016; Elisondo et al., 2016; Kopcke Filho, 2016; Chaves Barboza et al., 2016; Melgar & Elisondo, 2017, evidencia el énfasis psicológico y/o pedagógico que otorgan a la estimulación dentro de los procesos de formación y desarrollo de la personalidad. En particular, insisten en destacar que para estimular la metacognición es preciso enseñar a los estudiantes a autovalorarse, plantearse problemas y buscar soluciones como base para la autorregulación y la autorrealización personal, procesos que desarrollen en ellos cualidades básicas del desempeño social que le exige su encargo; sin embargo, en sus propuestas es limitada la fundamentación acerca de la forma de conducir el proceso en la práctica.

En este mismo orden, Cevallos Reyes et al., 2016; Castellanos Muñoz, 2016; De Camilloni, 2017, consideran que la formación inicial debe caracterizarse por la organización y planificación de las actividades, de manera que orienten y apoyen la formación para el autorreconocimiento y la autorregulación ante el ámbito académico, laboral, investigativo y extensionista donde los estudiantes aprenden a configurar el modo de actuación personal, profesional y ciudadano pero en sus propuestas es insuficiente la explicación de la dinámica del proceso, de manera que propicie identificar sus particularidades, según el ámbito académico, laboral, investigativo y extensionista que se articulan en la formación inicial.

En el caso de la Educación Superior en Cuba, es aún limitada la inclusión del tema en los análisis del aprendizaje que se relacionan con la formación inicial. Además, la intencionalidad al desarrollo metacognitivo queda implícita en la definición de integralidad que se les adjudica a las influencias educativas sin que se logre una estructuración consciente de la intervención de los profesores en los colectivos de año.

No obstante, se identifican trabajos que aluden a la utilización de los procesos metacognitivos, para regular el desempeño (Vázquez Abella, 2014; Ruiz Pérez, 2014; Sánchez Rodríguez, 2014; Cañizares Espinosa et al., 2016; Sánchez González, 2017; Carmona Ariosa, 2018); sin embargo, en sus propuestas, el tratamiento de los aspectos metacognitivos está asociado a la dirección de la actividad científico investigativa, a la formación de las habilidades profesionales en la disciplina formación laboral investigativa, a la formación de la motivación por los aprendizajes profesionales y a la formación en valores; pero, es limitada la integración de su tratamiento en la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista durante el proceso de formación.

El análisis de esta situación, (Senra Pérez, 2018), permitió identificar que para estimular la metacognición, es necesario integrar el tratamiento de este proceso psicológico a los diferentes espacios y actividades formativas que se organizan para su formación integral y no solamente en algunos momentos de la misma.

Es así que, se considera que la clave del proceso formativo, está en estimular la metacognición desde la prioridad que se le otorgue a los contenidos, procedimientos y

recursos que preparen a los estudiantes para enfrentar su crecimiento personal con autonomía, sobre la base del autoconocimiento y la autorregulación, en los contextos donde desarrolla su vida personal, su labor profesional y ciudadana.

En la especificidad que adquiere la formación inicial docente a partir de la estimulación de la metacognición de los estudiantes es que radica la importancia de este proceso para el educador en formación, donde el objetivo sigue siendo la formación y desarrollo de un futuro docente, pero el contenido se encamina a lograr en los estudiantes el autoconocimiento que les permita la autovaloración, la autorrealización y la autogestión facilitando la autodeterminación del docente. Este tiene que ser autodeterminado a partir del reconocimiento de las cualidades y los modos de actuación y desempeño que debe desarrollar para realizar sus funciones como educador de las nuevas generaciones de niños adolescentes y jóvenes y como orientador socioeducativo a la comunidad desde la función socioprofesional que realiza.

Por su parte, los recursos son basados en la reflexión, el reconocimiento y la utilización de las vivencias para la solución de problemas. Por otra parte, los contextos trascienden todos los procesos formativos, desde lo académico de manera transversal, desde lo investigativo a través de la labor del profesor/tutor, desde lo laboral en las redes intersubjetivas que tienen lugar durante las interacciones entre todos los participantes en la práctica laboral y en lo extensionista desde el papel que se les concede a los proyectos.

Desde esta posición se advierte la necesidad de precisar los supuestos teóricos y metodológicos que se asumen como síntesis y referentes para una concepción psicopedagógica de la estimulación metacognitiva en la formación inicial del Licenciado en Educación.

Primero: Se asume como concepción el conjunto de ideas o posiciones que fundamentan, explican una cualidad distintiva en el proceso objeto de estudio y apuntan al modo de organizar la actividad. Esta forma de asumirla, admite considerar su papel en la renovación orientada a enfoques y su pertinencia como idea total, completa, abarcadora, integral del

proceso que se estudia, lo cual significa representarse, en un modelo ideal, cómo debería ser este proceso.

Segundo: Declarar la naturaleza psicopedagógica de la concepción que se propone exige la interrelación dialéctica entre los referentes psicológicos y pedagógicos que se entrelazan al considerar que lo psicológico se asume como fundamento de las decisiones pedagógicas y, en consecuencia, de las condiciones del proceso que deberán considerarse la base y principal estímulo para el desarrollo psicosocial del estudiante, el futuro Licenciado en Educación.

Tercero: Asumir el término estimulación metacognitiva como la acción o efecto de influir con intencionalidad, debe ser sistemática; pero, lo esencial es que se orienta a promover un aprendizaje que alcanza significación al sustentar la interacción entre los que participan, pues estos constituyen el centro del proceso.

Cuarto: Reconocer que la intencionalidad que caracteriza a las influencias educativas en la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación del Licenciado en Educación, depende de su finalidad, momento en que se aplica y recursos que se utilizan; pero, como condición básica estas deben incentivar, movilizar hacia un cambio y deben estar mediadas por el profesor, dirigidas a disponer, movilizar al autoconocimiento y la autorregulación, enfatizar en la autovaloración, promover el uso de los conocimientos de sí mismo y generarse en la proyección y transformación de su situación de desarrollo actual.

En este sentido, los recursos educativos que se emplean para estimular el autoconocimiento como imagen de sí mismo que implica valoraciones, serían: las guías de autoconocimiento, la reflexión personal y grupal, la lista de objetivos, metas y formas de lograrlo. Para estimular la autovaloración como representación o concepto que elabora el sujeto de sí mismo se emplean: la autorreflexión y discusiones, el análisis de situaciones personales y sociales, la socialización de experiencias, las lecturas. En tanto, para estimular la autorrealización como acción de anticipación para el cumplimiento de metas y toma de decisiones se emplean: la supervisión, el autocontrol, el procesamiento de situaciones socioemocionales.

A partir de aquí, la secuencia de estimulación metacognitiva que se toma en principio, de acuerdo a la posición teórica asumida, transita por tres etapas en su dinámica interna. Una etapa previa en la que inicialmente se realiza el autodiagnóstico metacognitivo; se discute con los tutores; se seleccionan los recursos, los tiempos con el tutor; y se realiza la conciliación con el estudiante para elaborar la propuesta de trabajo. Se emplean para ello recursos educativos como: instrumentos, discusiones, autoinforme, lista de objetivos, metas y formas de lograrlos; y vías como: el taller, las reuniones del colectivo de año. Se obtiene como resultado el autoconocimiento en los estudiantes.

Luego, se transita hacia una etapa ejecutora donde se presenta el problema y sus implicaciones; se conceptualiza y valora el aprendizaje metacognitivo; se ejercita con modelos y sin modelos y se realiza trabajo individual y colectivo. Los recursos que se emplean son: las lecturas, el análisis guiado, la elaboración de productos, los portafolios, la socialización de experiencias, el análisis grupal; mediante el empleo de las vías: talleres, entrenamientos para obtener como resultado la autovaloración. Hasta llegar, finalmente, a la etapa evaluativa en la que se realiza la autoevaluación del estudiante y el tutor; se socializan los resultados en el colectivo de año; se realiza el ejercicio de comprobación práctica; y la valoración del proceso y resultado en la práctica, para, a través del empleo de recursos educativos como: las guías, la discusión, la proyección, obtener como resultado la autorrealización en los estudiantes.

En este caso es necesario considerar que la estimulación lleva implícito dos exigencias; por un lado, se hace necesario la mediación pedagógica de los profesores, y por otro, lleva implícito un recurso que dinamice la apropiación y ejercitación del autoconocimiento, la reflexión autovalorativa.

En cuanto a la primera exigencia, la mediación debe ser considerada como un estilo de interacción educativa, orientada por una serie de principios antropológicos y psicopedagógicos; según Vaillant (2019), capaz de promover y acompañar el aprendizaje de los estudiantes, es decir, de promover en ellos la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos. En este caso, el mediador deberá atender a determinados requisitos

para lograr que la estimulación metacognitiva de los estudiantes responda a la transformación socioeducativa en todas las actividades en la formación inicial.

Respecto a la segunda exigencia, se hace necesaria la identificación de un recurso que dinamice, impulse el conocimiento, el desarrollo de la habilidad, la motivación y promueva el cambio de actitud. En este sentido, los componentes de la metacognición se relacionan con las áreas claves de estimulación psicológica y condición pedagógica (didáctica) para organizar el proceso.

En este caso es preciso entender que los recursos educativos facilitan el aprendizaje personalizado, sea de forma autónoma por parte de los estudiantes o con la tutela de los docentes (Mancebo & Vaillant, 2022) en la medida que permiten establecer metas de aprendizaje (grupales o particulares) e identificar “zonas a mejorar” por parte de cada estudiante. Además de, proponer actividades personalizadas que le permitan trabajar sobre sus dificultades y avanzar en la adquisición de conocimientos.

Según Imbernón et al. (2019), se construyen recursos para la docencia, para la evaluación y los recursos de apoyo; los cuales se presentan como información, teorías, métodos, técnicas, procedimientos, habilidades, actitudes que actúan como recursos cognitivos movilizados, que no es simplemente un “saber hacer”, sino conocimiento científico movilizado en la práctica (Senra Pérez, 2021). Ellos pueden tener un enorme papel facilitador del trabajo de los docentes y una mejoría en la calidad de la docencia que se ofrece.

Según Vélaz de Medrano y Vaillant (2021), estos son necesarios e imprescindibles para la sociedad del conocimiento, para aprender a aprender, para la profesionalización docente, para mediar en virtud de que la formación inicial de los profesores les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa trayectoria profesional; pero, para lograrlo se necesita saber movilizar emociones y sentimientos y para ello deben invertir ellos mismos cualidades de su personalidad. Por tanto, se convierten en recursos educativos estimuladores en la medida que conduzcan a la acción, a la reflexión y autorreflexión, a la movilización de emociones y sentimientos que permitan generar motivación, interés y

pasión por el conocimiento; así como, actitudes socioemocionales de empatía y proactividad social.

La reflexión teórica y metodológica de Senra Pérez (2020-2021) permite relacionar ambos aspectos, por lo cual se convierte en un referente esencial para la elaboración de la concepción psicopedagógica la relación entre los componentes de la metacognición y la formación personal, profesional y ciudadana, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla No 2: Contribución de la estimulación de los componentes de la metacognición a la formación personal, profesional y ciudadana de los Licenciados en Educación

Componentes de la metacognición/s Áreas de estimulación	Personal	Profesional	Ciudadana
Autoconocimiento Permite	Ajustar su proyecto de vida Plantearse metas	Plantear las expectativas de desarrollo	Identificar su lugar en la sociedad
Autovaloración Facilita	El autoconocimiento La autoestima La toma de decisiones	Desarrolla la autonomía profesional, la seguridad en sus potencialidades y capacidades	Autorregular la actuación en los contextos sociales
Autorrealización Favorece	El bienestar subjetivo	La motivación y el compromiso con la profesión	El reconocimiento social. La satisfacción de las necesidades de reconocimiento. La identidad ciudadana

Elaboración propia

Luego, se considera que, para que la actividad formativa pueda promover la estimulación metacognitiva es necesario que los profesores al ajustar las influencias educativas en las actividades que realicen deberán atender a los siguientes requisitos:

- Identificar las situaciones de desarrollo actual y potencial de los jóvenes estudiantes.
- Seleccionar, correlacionar y jerarquizar el tipo de influencia educativa que deberá utilizarse en correspondencia con el contenido y nivel de desarrollo que se quiere estimular en cada una de las actividades que se organicen.
- Determinar las relaciones necesarias entre los implicados en la formación y el carácter

integrador de las influencias que deberán generarse.

- Ajustar las influencias seleccionadas a la actividad formativa según los escenarios formativos y las posibilidades en la práctica.
- Asegurar un ambiente de aceptación, complicidad y orientación acerca de la utilización de los diferentes recursos educativos para enfrentar cualquier manifestación de exclusión y disponerse a participar en cualquier espacio o actividad que deberá realizarse en los diferentes momentos de la formación.

La transposición de estos aspectos a la formación inicial del Licenciado en Educación advierte que, es necesario reconocer la intencionalidad de las actividades para la estimulación metacognitiva de los estudiantes, lo cual supone ampliar el alcance de las influencias educativas y operacionalizar la relación entre el proceso y el resultado. El estudio realizado permite a la autora de esta investigación este proceso.

Tabla No 3: Relación entre proceso y resultado de la estimulación metacognitiva en la formación inicial del Licenciado en Educación

PROCESO		RESULTADO	
Intencionalidad de la influencia	Proceso interno	Manifestación externa	Evidencias
Planear, solucionar problemas, y evaluar muchos otros aspectos del aprendizaje. Elaborar, organizar, el pensamiento crítico, la autorregulación metacognitiva, el ambiente de estudio y el tiempo, la regulación del esfuerzo, el aprender de compañeros y la búsqueda de ayuda.	Pensar acerca de su propio pensamiento. Reflexionar críticamente acerca de la propia actividad intelectual. Controlar sus propios procesos cognitivos y los productos intelectuales que se asocian a ellos. Evaluar sus propias estrategias. Monitorear de manera activa los procesos cognitivos y regularlos.	El estudiante se implica en la planeación, solución de problemas, evaluación; en la elaboración, organización, pensamiento crítico, muestra autorregulación metacognitiva, organiza controla el ambiente de estudio, tiempo, regulación del esfuerzo, aprende de compañeros y busca ayuda.	Proyectos personales y profesionales en correspondencia con su autoconocimiento, autovaloración y autorrealización. Transformación de la situación de desarrollo actual en la que se encuentra el estudiante. Autorregulación Argumenta las decisiones sobre la base del autoconocimiento.

Elaboración propia

Pero, se precisa identificar el papel que se le atribuye a los profesores como mediadores del

proceso de estimulación metacognitiva en las actividades académicas, investigativas, laborales y extensionistas; y establecer la dinámica entre los contenidos y recursos educativos que deben utilizar los colectivos de carrera y año en estas actividades. Estos aspectos, por su naturaleza se identifican con contenidos de la investigación en la práctica.

Conclusiones del capítulo

Las teorías de formación del Licenciado en Educación en Cuba sustentan el carácter triádico del proceso (personal, profesional y ciudadano), lo cual les atribuye una significación psicopedagógica a los aspectos cognitivos y metacognitivos en las actividades de formación.

La metacognición resulta esencial en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad a lo largo de la vida, por tal motivo es necesaria su estimulación en las actividades de formación a partir de la elaboración de una concepción psicopedagógica que se debe fundamentar en las relaciones entre las áreas de estimulación metacognitiva (la formación personal, profesional y ciudadana), los componentes de la metacognición y el procedimiento metodológico que deberá utilizarse en las actividades de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación.

La mediación de los profesores constituye una condición de la estimulación metacognitiva de los estudiantes pues con su influencia no solo ayudan a que el estudiante pueda estimular el desarrollo de las formaciones y configuraciones psicológicas de su personalidad, sino también a convertirlas en el soporte básico de su proyección como Licenciados en Educación, aspectos a tener en cuenta en todas las actividades de formación que se organizan desde los colectivos de año.

CAPÍTULO II. PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS PRELIMINARES

CAPÍTULO II. PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS PRELIMINARES

En este apartado, se incluye el proceso de elaboración del resultado científico que esta investigación propone. Se presenta la organización y secuenciación de acciones, desarrollada por la investigadora y se describe el proceso, atendiendo a los momentos en que se realiza la reflexión-confrontación y la teoría-práctica. En este caso, se vuelve de posiciones teóricas, a elaboraciones metodológicas, y, de estas a la toma de decisiones acerca de la fundamentación, estructuración y dinámica de la propuesta.

2.1. El contexto, enfoque metodológico y el diseño del proceso de elaboración del resultado

Un criterio de rigor de los proyectos de investigación es el reconocimiento y justificación de la selección del contexto; pues, desde esta postura, es posible comprender la racionalidad metodológica de las decisiones que toma el investigador. En este caso, al asumir el criterio de conveniencia (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018) y disponibilidad (Sandoval Casilimas, 2002), se considera necesario realizar la investigación en las carreras de formación pedagógica de la Universidad de Cienfuegos.

Esta decisión se apoya, primero, en la tradición investigativa que estas carreras poseen al considerar la pertinencia de la investigación en la renovación curricular, valores, prácticas, investigación (Bastida Lugones et al., 2020) pero, al mismo tiempo, la experiencia de la investigadora y de los colectivos docentes en los que trabaja, reconocen la existencia de la brecha teórica y metodológica que aún tiene el tratamiento de los aspectos psicopedagógicos al fundamentar la dirección del proceso formativo hacia los aprendizajes básicos para el éxito de la formación integral de los futuros docentes.

Desde 2010, en las discusiones teóricas y metodológicas acerca del proceso de formación inicial del Licenciado en Educación, se declara que los modelos del profesional aluden, de manera implícita, a la metacognición, sobre todo al referir cuestiones relacionadas con el liderazgo estudiantil, los procesos de autodeterminación, autodominio y control en los modos de actuación; así como, el desarrollo de la autoestima.

Por tanto, al tener en cuenta que la formación inicial del Licenciado en Educación posee un común denominador que consiste en ser un período preparatorio orientado a crear las

condiciones para el desempeño de los futuros profesionales, desde sus actividades se privilegian los procesos de orientación profesional que garantizan las motivaciones hacia el estudio y el desempeño y que contribuyen a configurar la identidad personal y la cultura profesional. Se realiza a través de influencias educativas, dirigidas a desarrollar, desde el punto de vista psicológico, tanto las esferas cognitivas como afectiva de la personalidad, se le otorga especial importancia a la estimulación metacognitiva de los estudiantes durante la formación inicial del futuro profesional de la Educación, aun cuando se identifican insuficiencias en la manera en que se inserta en el proceso formativo sobre todo en el método y la actividad del profesor. En este empeño, la proyección de la formación devino en proyecto de perfeccionamiento continuo, en la Universidad de Cienfuegos, sentando las bases para la operacionalización de las variables y definición de los indicadores para cada una de ellas (Ver anexo 2).

En este orden, también se asumió el criterio de disponibilidad, el cual está dado por la posibilidad de la investigadora de acceder al contexto desde su labor de profesora en dichas carreras y coincidir que desde 2018, se lleva a cabo el perfeccionamiento continuo de la formación inicial de docentes en Cienfuegos, a partir de la investigación científica asociada a proyectos de renovación pedagógica, didáctica y curricular que se desarrollan a nivel nacional por las comisiones de carrera y como condición propia de los procesos de evaluación de los planes de estudio.

Al mismo tiempo, entre los aprendizajes sociales identificados como parte del análisis teórico y metodológico del proyecto PAP—La relación escuela-familia-comunidad para el aprendizaje social de los escolares que se lleva a cabo en el departamento Pedagogía-Psicología, de la Universidad de Cienfuegos se había considerado una necesidad de situar la reflexión teórica y metodológica atendiendo a estos propósitos, sobre todo, por las implicaciones que se le atribuyen al autoconocimiento en el aprendizaje, el desarrollo y el desenvolvimiento socioafectivo del estudiante universitario (Senra Pérez et al., 2018).

En consecuencia, se propuso el estudio y se logró conseguir el consentimiento informado de los directivos de la Facultad de Educación; al mismo tiempo, de forma paulatina se ampliaba el estudio a las carreras de Licenciatura en Educación de la Facultad de

Humanidades, en las especialidades: Marxismo-Leninismo e Historia, Español-Literatura, Educación Artística, Biología-Química, que sirvieron de base a la elaboración de las ideas preliminares que conformarían la concepción, la cual, fue compartida con especialistas y directivos de carreras pedagógicas en el país y en particular en Cienfuegos. Esta postura permitió asumir la metodología de investigación desde un enfoque metodológico mixto (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018); que justifica el énfasis en la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos; así como, la oportunidad para la complementación.

En este sentido, se aprovecharon las ventajas que ofrece este tipo de metodología, de otorgar validez cruzada o de criterio y prueba a los datos cuantitativos; además de que requiere menos tiempo para ponerse en marcha. Para ello, se recolectaron y analizaron los datos cuantitativos y cualitativos aproximadamente al mismo tiempo. Se interpretaron, discutieron y se terminaron de explicar los dos tipos de resultados. Aunque no fue preciso hacer comparaciones de bases de datos, sí se hizo la interpretación, discusión y explicación de manera “lado a lado”, es decir, se incluyeron los resultados de cada variable, seguido por categorías; así como, seguido de la teoría fundamentada de forma que se confirmaran o no los descubrimientos cuantitativos.

El proceso se organizó en forma de ciclos de aproximaciones graduales al conocimiento y en cada uno de ellos se produjo la generación de conocimientos. En la tabla que se incluye al final, se sintetizan las decisiones que dan lugar al diseño metodológico y los resultados esperados en cada momento; así como, las posibilidades de expansión del rango de indagación y la amplitud que aporta en el abordaje del objeto, la utilización de diferentes métodos y técnicas de investigación.

Tabla No 5. Etapas del proceso de investigación

Etapa del proceso de elaboración del resultado	Objetivos	Criterios de análisis	Métodos y técnicas	Participantes	Resultados
1ra Caracterización del campo de investigación	Determinar fortalezas y debilidades de la estimulación	Delimitación de los marcos políticos	Análisis de documentos Entrevista	Jefes de carrera Vicedecanos	Identificación de la pertinencia de la estimulación metacognitiva

	metacognitiva en el proceso de formación de estudiantes de carreras pedagógicas	Proyecciones en la práctica	Observación Análisis de documentos	Carrera Colectivos de año	Determinación de las acciones y actividades que limitan o favorecen
		Percepción de profesores y estudiantes	Encuesta Entrevistas	Profesores Estudiantes	Valoración de las posibilidades y potencialidades de proceso
2da Conciliación de objetivos e ideas preliminares	Elaborar el marco teórico metodológico de la estimulación	Socialización del marco teórico del proceso	Entrevistas Cuestionarios Grupos de discusión	Jefes de carrera, Jefe de disciplina integradora, Vicedecanos	Aprobación de las ideas preliminares
	Ajustar las ideas preliminares propuestas	Relación teórico metodológica	Grupo de discusión	Especialistas de Pedagogía y Psicología	Determinación de los fundamentos generales para la toma de decisiones
3ra Diseño de la propuesta	Determinar la estructura para la estimulación metacognitiva	Fundamentos, secuencia y recursos	Grupo de discusión Modelación	Profesores y especialistas implicados	Delimitación del tipo de resultado, estructura y relaciones con la teoría
	Delimitar la validez práctica de la propuesta	Pertinencia, factibilidad	Criterio de expertos Modelación Grupos de discusión	Expertos Profesores Estudiantes Directivos	Identificación de los criterios y requisitos de aplicación de la propuesta
	Construir la propuesta definitiva		Modelación	Investigador y grupo de investigación	Elaboración definitiva

2.2. Análisis de resultados del proceso

2.2.1 Primera etapa de investigación: Caracterización de la estimulación metacognitiva en la formación inicial de los estudiantes de carreras pedagógicas en Cienfuegos.

El estudio se convirtió en una experiencia inclusiva para los estudiantes en formación, por un lado, se diversificó la composición en cuanto a los perfiles de carreras. En este caso se seleccionaron las carreras (pedagógicas de la Universidad de Cienfuegos) de Licenciatura en Pedagogía-Psicología, Licenciatura en Español-Literatura, Licenciatura en Marxismo-Leninismo e Historia, Licenciatura en Educación Artística y Licenciatura en Biología-Química, las cuales exhiben resultados favorables en el proceso formativo, y se mantienen abiertas a la investigación.

Se decidió entonces, priorizar el proceso de diagnóstico y caracterización encaminado a identificar las necesidades y potencialidades en cuanto a las condiciones psicopedagógicas y didácticas para la estimulación metacognitiva de los estudiantes de estas carreras y develar los esfuerzos que se vienen realizando para el desarrollo integral del futuro docente. En consecuencia, el proceso se desarrolló según lo previsto, se concilió con los directivos y profesores universitarios que participarían en la investigación creando condiciones para acceder a la información y discutir los resultados. Se siguió la ruta planteada con énfasis en los aspectos declarados en el objetivo de cada instrumento.

El análisis de documentos

El estudio se inició con el análisis de documentos con el objetivo de identificar las regulaciones establecidas para este proceso. Se asumió como criterios de análisis: la organización (concepción de la carrera y orientaciones que se ofrecen), las prácticas (recursos y vías que se emplean) y la preparación que se ofrece en este sentido. La recopilación de los principales documentos legales y normativos referidos al proceso de formación del estudiante incluyó Modelo del profesional. Plan de Estudio “E”, informes de autoevaluación, planes de trabajo metodológico, programas de disciplinas, planes de clase, evaluaciones de la integralidad (Ver anexos 3, 4 y 5); todo ello en correspondencia con lo declarado en la Resolución 47/2022 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022).

En este caso se confirmó que se reconoce el valor de la estimulación metacognitiva en el proceso de formación de los estudiantes como futuros docentes, y se le otorga a la carrera y años un papel fundamental en este propósito, pero, no es explícita la intencionalidad de la misma en la formación del profesional. En general, se identifican conocimientos que pueden ampliar la disposición para enfrentar la práctica a partir de las demandas y posibilidades del contexto, sobre todo en lo relacionado con la precisión del papel de la carrera en los años, en función de este objetivo.

Al mismo tiempo, se infiere la necesidad de secuenciar el empleo de los recursos y medios auxiliares que sirvan de ayudas y apoyo a profesores y estudiantes para estimular y apropiarse de los contenidos que se implican en el desarrollo metacognitivo. En este sentido, no se aprecia la concreción de las actividades de formación que puedan influir en la estimulación metacognitiva al punto de que no es incluido de manera intencional el análisis de este aspecto en el diagnóstico y proyección educativa de las carreras del nivel de desarrollo potencial del estudiante que aprende.

Es evidente que la identificación de las vías que se utilizan para favorecer la estimulación metacognitiva en el proceso formativo, están relacionadas con la intencionalidad de trabajar para lograr, tanto la unidad dialéctica entre lo cognitivo, lo afectivo, y de los espacios de interacción que se organizan, como las condiciones que permiten el desarrollo de procesos de apropiación del contenido de formación, y su relación con la estimulación metacognitiva según la situación de desarrollo que el estudiante transite. En este sentido, el objetivo declarado para cada uno de los años no se alude, se limita la orientación que pueden y deben seguir los profesores al diseñar y ejecutar sus actividades de enseñanza aprendizaje, las educativas en general (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2016a).

En la práctica, se pudo confirmar que, según los Informes de autoevaluación de las carreras no se incluye en el plan de mejora para la variable currículo la estimulación metacognitiva como parte de las estrategias de formación que pueden utilizarse para alcanzar el objetivo de formación planteado; lo cual, con independencia del compromiso y esfuerzo por elevar la pertinencia e impacto social de la carrera, puede influir en la manera en que el estudiante

valoriza los aprendizajes y los convierte en un eje estructurador del modo de actuar (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2017a).

De igual modo, los Planes de trabajo metodológico de las carreras no incluyen el tema, aun cuando se puede identificar la intención desde la postura que se adopta, acerca de la evaluación de aprendizajes y la socialización de los mismos desde los que se asume que este puede ser un recurso que puede ser resignificado dentro de la estrategia de trabajo para elevar la calidad de la formación (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2016b).

En el análisis de los Programas de disciplinas del Plan “E” (2016) de las carreras se identifica que las disciplinas declaran en sus propósitos contribuir a la formación de un estudiante autónomo, transformador de su práctica y con una proyección social comprometida; pero, en las concepciones metodológicas no se incluyen las vías o métodos que se pueden utilizar para la estimulación metacognitiva de los estudiantes como un recurso dinamizador de la formación.

Se evidenció, además, que la disciplina integradora, incluye la alusión al tema, cómo puede llegar a favorecer el tratamiento de conocimientos teóricos y metodológicos del mismo como es el caso de Pedagogía-Psicología; pero, faltan referentes teóricos metodológicos que favorezcan este aspecto de manera concreta desde la práctica laboral investigativa, quedando limitada a las iniciativas individuales de los profesores de la carrera (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2016c); lo cual se ha confirmado en el análisis de los planes de clases y actividades de formación sometidas a escrutinio.

La proyección de los colectivos de profesores en los diferentes contextos de formación (universidad, entidad laboral de base y comunidad) y los componentes curriculares (académico, laboral, investigativo y extensionista) se ve enriquecida con variadas actividades bajo la orientación del Profesor Principal de Año (PPA); pero, no se identifica cómo estos pueden contribuir a la estimulación metacognitiva en relación al desarrollo personal, profesional y ciudadano del estudiante (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2017b).

Además, es limitada la manera en que se reflejan las precisiones de índole metodológica y/o didáctica para guiar el carácter mediador de los profesores que dirigen el proceso, sobre

todo, porque no tienen referencias para la preparación de los profesores y estudiantes en este sentido. Esta situación fue constatada en el análisis de las Evaluaciones de la integralidad de los estudiantes en el que se pudo apreciar que es limitada la identificación de potencialidades y necesidades de desarrollo personal, en función de los resultados de las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas.

En general, se centran en las dificultades, sin criterios específicos de referencia para potenciar el desarrollo de la personalidad, lo que se manifiesta en apatía, desmotivación e insatisfacción con las experiencias de formación, en que se deben implicar en la valoración crítica de su actuación actual y prospectiva (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2018).

En este sentido, se concluyó que existe una intención implícita en las normativas que puede ser objeto de reflexión y valoración en las carreras pedagógicas; y, por tanto, servir de justificación para aunar esfuerzos en la transformación que exige el contexto actual de la formación inicial docente de carreras universitarias. Sin embargo, se evidencia que no se cuenta con una propuesta, que permita estimular la metacognición de los estudiantes y aun cuando se aborda el tema en el contenido curricular, no se utilizan estos saberes en el proceso educativo lo que está frenando el autoconocimiento, la auto regulación y autorrealización de los estudiantes ante las exigencias institucionales que demandan de él una actitud proactiva.

Pero, para concretar el proceso de estimulación metacognitiva de los estudiantes de la carrera se coincidió que es necesario conocer la significación que sus profesores le otorgan en el proceso de formación que desarrollan.

Observación

Esta situación se confirmó en el análisis del registro de observación a las actividades. Para ello se seleccionaron de forma intencional los 42 estudiantes correspondientes a la matrícula del curso diurno 2019/2020 de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología. Se realizó con el objetivo de determinar fortalezas y debilidades de la estimulación metacognitiva en la formación inicial en carreras pedagógicas, en ella las evidencias relacionadas con la planificación de actividades académicas, laborales,

investigativas y extensionistas no incluyen ejercicios específicos de valoración metacognitiva (Ver anexo 6). Por lo que las posibilidades que ofrece la formación inicial del Licenciado en Educación tiene limitaciones al ser poco adecuada la manera en que se manifiestan:

Las influencias dirigidas a la estimulación del desarrollo personal y profesional referente a aspectos cognitivos, procedimentales y socioemocionales de los estudiantes.

Las muestras de habilidades profesionales por parte de los estudiantes para la aplicación del conocimiento.

Las destrezas para conocerse a sí mismos y autorregularse ante las exigencias institucionales que demandan de él una actitud proactiva.

La disposición y el esfuerzo para mantener la posición activa y reflexiva en las actividades.

La concreción de la secuencia del método que es con el que el docente regula las interrelaciones comunicativas y afectivas.

Lo que hace que los estudiantes muestren insuficiencias al ser poco adecuados para:

Pensar acerca de su propio pensamiento.

Reflexionar críticamente acerca de la propia actividad intelectual.

Controlar sus propios procesos cognitivos y los productos intelectuales que se asocian a ellos.

Evaluar sus propias estrategias.

Monitorear de manera activa los procesos cognitivos y regularlos.

Planear, solucionar problemas y evaluar muchos otros aspectos del aprendizaje.

Implicarse en la elaboración, la organización, el pensamiento crítico, la autorregulación metacognitiva, el ambiente de estudio y el tiempo, la regulación del esfuerzo, el aprender de compañeros y la búsqueda de ayuda.

Mientras los profesores muestran incoherencia e inconsistencia al ser poco adecuados para:

Encaminar las influencias educativas de manera intencional a activar el autoconocimiento, autovaloración, autorregulación y autodeterminación en los estudiantes.

Asumir el papel de mediador en el proceso.

Promover el uso del autoconocimiento de los estudiantes en los diferentes contextos de actuación.

De manera general con los resultados de la observación se corroboró que en las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas existen limitaciones en la estimulación de los procesos psicológicos superiores, lo que guarda estrecha relación con que, en las habilidades profesionales por parte de los estudiantes, se manifieste un insuficiente desarrollo metacognitivo; lo cual confirmó la necesidad de una concepción que guíe a los docentes en la estimulación de la metacognición.

Entrevista a profesores

En las entrevistas a profesores (8), seleccionados de manera intencional, con representación de cada una de las carreras implicadas en la investigación, con el objetivo de identificar los criterios que estos tienen acerca de la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial, se reconoció que si bien están convencidos de la importancia de este tipo de recursos en la calidad del aprendizaje confirman que les falta preparación, recursos educativos y que no se sigue esta concepción desde las carreras. Solo en la carrera Pedagogía-Psicología se evidencia un tratamiento más asociado a los aspectos conceptuales que deberán aplicar como parte del ejercicio a potenciar en los estudiantes (Ver anexo 7). Lo que hace que en las actividades formativas que se llevan a cabo en las carreras se manifiesten:

Insuficiencias al confirmar la concepción del proceso de formación de los estudiantes en su desarrollo profesional y humano

Mediano interés en satisfacer las necesidades inmediatas para elevar la calidad del proceso formativo en las escuelas

Incoherencias e inconsistencias para intencionar las influencias educativas hacia la estimulación metacognitiva de los estudiantes para este fin

Limitada consideración de los conocimientos y habilidades que poseen los estudiantes para planificar, controlar y evaluar sus aprendizajes

Escasa consideración en cuanto a la necesidad de trabajar la zona de desarrollo potencial.

Mínima implementación por las carreras de experiencias que estimulen la metacognición, en particular, en la carrera Pedagogía-Psicología y que fueron exhibidas en la presentación del resultado

De manera general estos criterios que se obtuvieron en las entrevistas a profesores acerca de la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial confirmaron la necesidad de una concepción que guíe a los docentes en la estimulación de la metacognición de los estudiantes.

El cuestionario

El cuestionario seleccionado es un instrumento estandarizado para la evaluación de esta esfera del proceso de formación de la personalidad (Ver anexo 8), con el objetivo de determinar el estado actual del desarrollo metacognitivo de los estudiantes, solo se ajustaron algunos ítems para asegurar el vínculo directo con el contexto de estudio, el instrumento fue valorado por el colectivo de profesores de Psicología de la carrera y 3 psicólogos clínicos que se vinculan al estudio del diagnóstico de la personalidad en las áreas de salud de Cienfuegos y Rodas, este fue validado mediante una prueba piloto de la cual se anexan los resultados (Ver anexo 9).

En el estudio participaron un total de 42 estudiantes correspondientes a la matrícula del curso diurno 2019/2020 de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía Psicología. Los resultados del análisis permitieron asumir como sugerencias las precisiones acerca de la forma de las preguntas y a la manera de procesar que se tuvieron en cuenta por la autora cuya experiencia en el tema garantiza también avalar desde la teoría la correspondencia y factibilidad del mismo. El procesamiento de los datos y el análisis de la información permiten presentar los siguientes resultados por ítems:

Las limitaciones en el desarrollo metacognitivo de los estudiantes, están relacionadas con el sistema de habilidades metacognitivas y la problemática se centra en la etapa de planificación de las acciones, donde según resultados del cuestionario el 74% de los estudiantes presentaron dificultades con el planteamiento de objetivos antes de realizar alguna acción en el contexto de las actividades de aprendizaje y educativas; así como, en el cuestionamiento de las variables relacionadas con la persona, la tarea y las estrategias; lo

cual afecta al sistema de estas habilidades en sentido general, al aparecer limitaciones también en la regulación y evaluación metacognitiva.

Con relación a las variables relacionadas con la persona, el 82% es capaz de lograr la identificación de los procesos del pensamiento que utilizan lo cual denota un alto grado de conocimiento de sus potencialidades, mientras que el 84% presenta dificultades para identificar las deficiencias de conocimientos que tienen para la resolución de la tarea.

Respecto a las variables relacionadas con la tarea en el 74 % de los estudiantes son insuficientes las preguntas que se realizan dirigidas a buscar información sobre el tema a desarrollar, estudiar e investigar. En este orden, solo el 26% de los estudiantes; algunas veces tratan de comprender el problema antes de ejecutar alguna acción y están conscientes de lo que conocen acerca del tema.

Con respecto a las variables relacionadas con la estrategia el 37 % de los estudiantes identifica los errores que van cometiendo, corrigen errores mientras realizan la tarea, utilizan ejemplos como fuente de aprendizaje y buscan retroalimentación en otras personas; sin embargo, el 53% no los identifica y el 63% plantea que no son capaces de aprender de ellos. Estas afectaciones en el sistema de habilidades provocan que el 53% de los estudiantes presentan dificultades en cuanto a la toma de conciencia de sus deficiencias y en cuanto a la capacidad de autoevaluarse, tiende a reconocer dificultades para reflexionar sobre la manera en que llegaron a la solución, para preguntarse si lo podrían haber resuelto de otra manera y para reflexionar si les satisface el resultado al que han llegado.

Análisis del producto de la actividad

El análisis en los colectivos de años del registro de observación a las actividades, de frases y situaciones de conflicto que se llevó a cabo por los profesores, confirma que existen contradicciones entre el desarrollo metacognitivo que deben tener los jóvenes universitarios, futuros profesionales de la educación y el desarrollo de las habilidades metacognitivas que poseen o muestran en la vida cotidiana. Es evidente, que las actitudes que asumen ante las actividades de formación registran cierta apatía, falta de protagonismo, y la actuación se centra en el cumplimiento de la tarea.

La tendencia a colocar bajo crítica severa la concepción de las actividades que se organizan les limita a reconocer la orientación de las influencias educativas y a revisar lo aprendido, lo cual les lleva a situaciones de constante frustración, descontento, llegando al abandono de las iniciativas con que asumieron la tarea al inicio.

De igual modo, no se aprecia que aun cuando pueden asumir de manera independiente y proactiva su lugar en el grupo, la opinión del grupo y la falta de apoyo para la realización inmediata de las tareas o actividades que pueden realizar, les resulta frustrante, adoptando comportamientos asociados a la desilusión, la negación y el fracaso, pues, identifican en los demás la posibilidad de realización de sus aspiraciones.

Resultó significativa la contradicción entre el poseer un alto grado de autoconocimiento de sus posibilidades y las evidencias de problemas en la concepción, planificación, ejecución y control de los procesos intelectuales. En este caso, se constató que los organizan de manera inadecuada en términos del tiempo y los recursos que poseen; y, dejan en manos de profesores o grupos de trabajos los obstáculos referidos a la comprensión y logro de la tarea; lo cual informa de las dificultades para la utilización de las estrategias metacognitivas, ello trae como resultado que se favorezcan así los niveles reproductivos en detrimento de los aplicativos y creativos en las actividades de formación.

Es significativo el limitado autorreconocimiento de la complejidad del desempeño y de la disposición hacia el protagonismo en las actividades de formación, lo que denota que es incipiente el desarrollo de las cualidades volitivas de la personalidad y de intereses, hacia la actividad social, pues en cuanto a la profesión es elevada la identificación de motivos personales.

Además, los mecanismos que emplean para aprender a aprender no son identificados como vías más o menos efectivas y sistematizadas para favorecer un aprendizaje duradero, contrario a esto, consideran que el estímulo del profesor y el interés por las materias, son las motivaciones que le mueven a priorizar la asimilación y utilización de conocimientos y aprendizajes en la actividad investigativa-laboral. Sin embargo, es limitado el interés con que valoran la importancia del sistema de relaciones y el contexto de socialización para validar y ampliar el saber académico.

Se infiere entonces, que la metacognición es preciso incorporarla al diagnóstico y caracterización de los estudiantes de la carrera, pues esta no se está identificando como una necesidad de formación, lo que explica que las estrategias educativas de año, carecen de actividades dirigidas a la formación de cualidades reflexivas y de autorreconocimiento de limitaciones y auto regulación para el desempeño.

En efecto, estas insuficiencias constituyen la base para el perfeccionamiento de la actividad educativa de la carrera, por lo que fue necesario profundizar en el estudio de los documentos normativos y confrontar con los profesores en los colectivos de año el alcance que debe tener la estimulación del desarrollo metacognitivo de los estudiantes en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía Psicología. Como conclusión de esta etapa se confirmó la pertinencia de este tipo de estudio, pues:

Según las exigencias de formación de estudiantes universitarios de carreras pedagógicas, se debe priorizar la estimulación metacognitiva; así, de acuerdo con la posición teórica que se defiende en esta investigación, se debe reforzar en los estudiantes las capacidades para autogenerarse las mejores condiciones externas para el desarrollo de su aprendizaje; la planificación, regulación y evaluación de las acciones que realice; generar actividades que promuevan el aprendizaje significativo y autónomo y la transferencia de aprendizajes de un contexto a otro; así como, el autoconocimiento, la autodeterminación, el control y dominio en sus modos de actuación, de manera que incida en la formación integral de la personalidad de los estudiantes desde las diversas actividades formativas.

Responder a esta exigencia obliga a poner atención en el diseño de acciones y actividades encaminadas a ponderar el diagnóstico, determinar los aspectos que podrían incluirse con intencionalidad en los recursos educativos a incluir en las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas.

De igual modo existen potencialidades para promover este tipo de resultado. Los profesores de las carreras reconocen la necesidad de emprender un trabajo conjunto en este sentido y la necesidad de contribuir a que los estudiantes realicen una mayor cantidad de ejercicios de metacognición y a generar actividades que promuevan en ellos la autonomía; por lo que le corresponde al profesor jugar un papel de facilitador, mediador, orientador, asesor,

acompañante experto lo que equivale a proporcionar las herramientas didácticas y pedagógicas que le faciliten al estudiante el aprendizaje de los contenidos que garantizan el cumplimiento de los objetivos de desarrollo metacognitivo desde lo personal, profesional y ciudadano aspirado en el proceso de aprender a aprender.

Por tanto, se generó una reflexión en torno a la necesidad de socializar el estudio teórico y transferir desde la propia práctica el análisis de los recursos educativos necesarios para conducir el proceso.

2.3. Segunda etapa de investigación: Conciliación de objetivos e ideas preliminares

Las posiciones teóricas asumidas en la investigación suponen un necesario análisis y búsqueda de los aciertos y desaciertos, los cuales constituyen la base para nuevas decisiones. Se consideró imprescindible la formación de un grupo de investigadores, el cual, sería conformado por los profesores que declararon interés en la primera etapa y que por su disposición y responsabilidad podrían contribuir en la realización de la investigación. En este momento se consideró importante socializar y someter a análisis las posiciones teóricas y desde ellas diseñar el modelo actuante de los profesores universitarios de las carreras pedagógicas ante la necesidad de estimular la metacognición en las actividades formativas que se realizan desde las asignaturas, las educativas y de investigación y en la práctica laboral.

Al mismo tiempo, atendiendo al proceso, debía emerger la modelación del proceso de estimulación metacognitiva como secuencia metodológica lo cual debería ser resultado de la interpretación y concreción de las ideas que el grupo podía conciliar en torno a la estructura, metodología, que debía conformar el resultado.

En este caso se incluyó a profesores y especialistas, el grupo estuvo conformado por los profesores de la disciplina Formación Pedagógica General (FPG), del departamento Pedagogía-Psicología y 4 psicopedagogos con 4 y 5 años de trabajo en la Facultad de Educación de la Universidad de Cienfuegos. Se aprovechó la experiencia personal de la investigadora como profesora principal de año y atender de manera directa la línea aprendizaje y desarrollo del proyecto de investigación “La relación escuela, familia, comunidad para estimular el aprendizaje social de los escolares”.

Las actividades se iniciaron con una presentación de las ideas teóricas que sirvieron de base al estudio de la práctica y de los resultados obtenidos en el estudio empírico antes referido. La discusión se centró primero en las relaciones causales que pueden estar influyendo en esta situación. Los profesores emitieron diferentes criterios, que fueron registrados de manera escrita y grabaciones de audio. El registro de estas evidencias, constituyen material de análisis para caracterizar las insuficiencias del proceso y promover las ideas que debían asumirse como referentes para la práctica. Las reflexiones más importantes que se pueden precisar en función de estas dos etapas son las siguientes:

Proceso de diagnóstico integral de los estudiantes: se reconoció que no se incluye la metacognición, lo que influye en que esta no se asuma dentro del estudio de caracterización de los colectivos de año.

Secuencia metodológica del proceso educativo. Se reconoce la autonomía e independencia con que cada profesor diseña su estrategia de enseñanza- aprendizaje y del año, cuya intencionalidad formativa de las influencias se convierte en una fortaleza; pero, la falta de unidad y coherencia en la influencia, resulta un factor determinante en la situación de desarrollo con que pueden llegar a egresar los estudiantes. En este caso, declaran de manera autocrítica que no es suficiente lo que se hace y que no se puede identificar la intencionalidad metodológica de las influencias dirigidas a estimular las estrategias metacognitivas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aun así, se constató que en la proyección formativa de las disciplinas y año se alude a la necesidad de enseñar a aprender como concreción de los presupuestos psicopedagógicos fundamentales del currículo, lo cual es asumido como una fortaleza en los colectivos de año, aun cuando no se tiene claridad para generalizar y aprovechar las potencialidades que posee el proceso pedagógico en este propósito.

Experiencias prácticas. Aunque es insuficiente la prioridad que se le otorga a la metacognición en general, se constató la existencia de experiencias aisladas y con una estructuración global cuyo enfoque está centrado en el resultado y no en el proceso por lo que las influencias que se incluyen aparecen de manera indistinta y asistemática, sobre

todo, en el ámbito académico y laboral desestimando la importancia para la proyección social e investigativa que el estudiante debe desarrollar como parte de su profesión.

Expectativas. Las actividades realizadas en el proceso de socialización de los resultados teóricos y metodológicos de la investigación implican el cambio en el proceso formativo de la carrera y centran la atención en las posibilidades que tiene el grupo de investigadores que desarrolla la misma, para contar con una metodología de trabajo lo que reafirma la necesidad de elaborar una propuesta que los guíe en el ejercicio de estimulación metacognitiva dentro y fuera de las actividades áulicas.

La valoración y confrontación de los resultados también develó la búsqueda de aspectos esenciales para la proyección práctica del proceso de estimulación metacognitiva del estudiante de las carreras pedagógicas, pero, al mismo tiempo se dejan planteadas las urgencias teóricas que constituirían el referente para nuevas investigaciones en este tema.

Se precisó por el grupo de investigación que las decisiones debían tener una doble racionalidad; por una parte, -sistematizar la concepción del proceso de estimulación metacognitiva de los estudiantes que se forman en estas carreras desde la posición teórica que avala la importancia del proceso en la formación de la personalidad del estudiante, estableciendo tres áreas básicas de influencia: la personal, la profesional y la ciudadana, aspectos que emergen de la proyección normativa del modelo educativo de la Educación Superior, desde la especificidad de su contribución como parte de la responsabilidad social de las carreras con el joven que egresa de este nivel educativo.

Por otra parte, emerge como una necesidad metodológica, la determinación de los recursos educativos que deben utilizar los profesores en los colectivos de años para la estimulación metacognitiva en cada una de las actividades y procesos sustantivos. Estos, al ser insertados en la influencia educativa crearán las condiciones para alcanzar no solo una mayor coherencia entre el diagnóstico y la toma de decisiones, sino que también respondería a las necesidades y posibilidades reales de los profesores y estudiantes.

Sin embargo, un aspecto clave en las decisiones a tomar en cuenta informa de la inserción de las habilidades metacognitivas como contenido de formación utilizando los espacios que ofrece el currículo propio, optativo electivo y las actividades de la organización estudiantil,

bajo el principio unificado de que es preciso desarrollar la autodeterminación basada en un proceso de autoconocimiento y autovaloración adecuado, que permita aportar al colectivo lo mejor de cada uno y aprender de otros aquello que aún les falta por desarrollar.

En este sentido, nuevas ideas comenzaron a visualizarse como necesarias. La posibilidad de convertir los proyectos extensionistas en nichos de autoconocimiento y liderazgo, incluir en la evaluación de aprendizajes la autovaloración metacognitiva y centrar el esfuerzo educativo en la estructuración de proyectos de vida en que el trabajo social y el aprovechamiento de la experiencia psicopedagógica en la escuela pudiera servir de marco para ampliar la implicación del graduado en el proceso de orientación, asesoría y liderazgo en tareas de impacto sociocultural en las que nuevas formas de intervención psicopedagógica se asumieran como expresión de desarrollo profesional.

De un lado, se abrió, también, espacio a proyecciones científicas y metodológicas en cuanto a la didáctica de la Educación Superior y su posible transferencia a las demás carreras, al asumir la necesidad de que, sobre la base de la estimulación del desarrollo metacognitivo, los futuros docentes aprendieran a estimular la esfera socio-emocional y se preparara a profesores y padres de todos los niveles educativos para aportar de manera intencional y gradual al autoconocimiento y autovaloración positiva de niños, adolescentes y jóvenes contribuyendo con ello a instaurar recursos educativos que estimulen el autoconocimiento, la autovaloración que es necesaria para convertirlos en personas resilientes, prácticas y protagonistas activos de la transformación social que precisa la comunidad y las propias familias en función del bienestar, la salud mental y la calidad de vida.

Del otro lado, si bien se aprecia una aceptación general de las posturas teóricas socializadas se confirmó que la propuesta a asumir debería favorecer una clara definición del marco conceptual metodológico y práctico del proceso, lo que implicaría un trabajo teórico en el que la investigadora, diseñara una propuesta la cual sería sometida a discusión, ampliación y aprobación consensuada. Se iniciaba así, la tercera etapa de investigación.

2.4. Tercera etapa de investigación: Diseño de la propuesta

Apegada a la modelación como método fundamental, la investigadora asumió que el ejercicio de diseño debía primero, asumir resultados parciales que permitieran la configuración del proceso en general.

Desde esta prerrogativa se desarrolló un segundo proceso de reflexión teórico metodológica que emergió del propio proceso de investigación. La investigadora recopiló información en profundidad acerca de los aspectos que conformarían la propuesta, se sometieron al análisis y discusión con los expertos y participantes, ajustando cada uno de los aspectos notables.

En esta etapa, el estudio fue precedido por un trabajo de mesa y de intercambio de la investigadora con los usuarios lo que en muchas ocasiones se asumía como parte del sistema de trabajo del año y de los intercambios informales con los participantes. Sin embargo, se asumió que uno de los comportamientos que podrían sesgar el resultado, podía estar asociado a las faltas en la precisión de los componentes que deben incluirse; por tanto, fue controlado por la participación de un observador externo que ayudó a recopilar la información, a su procesamiento e interpretación.

Para la conformación del fundamento teórico básico del proceso de elaboración de la propuesta se comenzó por la sistematización de los aspectos teóricos y prácticos, el ejercicio de confrontación y síntesis, se presentó a 3 psicólogos de los municipios de Rodas y Cienfuegos, 4 pedagogos universitarios en calidad de colaboradores hasta que quedó definido y fue sometido a grupos de profesores (8), para que pudieran decantar y asumir la racionalidad práctica de la propuesta. Aquí fue donde se incorporó un observador externo.

En este momento, se realizó una primera confrontación de la influencia intencional que debía realizar el profesor por cada uno de los componentes de la metacognición, lo cual quedó reducido y fue sometido a valoración por los 3 psicólogos y 4 pedagogos de la FPG de la facultad de Educación en la Universidad de Cienfuegos. Los participantes en este momento investigativo fueron 6 profesores de las carreras Licenciatura en Educación en las especialidades Español-Literatura, Marxismo-Leninismo e Historia, Educación Artística y Biología-Química. A continuación, se explican los resultados.

2.4.1 Conformación del fundamento teórico básico del proceso de elaboración de la propuesta

En este caso se consideró elevar a un plano de síntesis el marco teórico al declarar un fundamento articulador de lo filosófico, sociológico, psicológico, pedagógico y didáctico del proceso. Por tanto, centrado en métodos teóricos, se logró establecer un fundamento que, por su orientación y concreción metodológica, integra los referentes psicopedagógicos. Así, se estableció asumir como fundamento articulador e integrador “El profesor mediador y el carácter protagónico del colectivo de año en la estimulación metacognitiva”.

La mediación pedagógica es aquí considerada como un estilo de interacción educativa, orientada por una serie de principios antropológicos y psicopedagógicos, según Vaillant (2019), capaz de promover y acompañar el aprendizaje de los estudiantes, es decir, de promover en ellos la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos. Sin embargo, según García Raga et al. (2019), en los centros docentes la mediación debe configurarse como una herramienta capaz de fomentar relaciones sinérgicas y construir espacios comunes que interpreten las diferencias y el posible enfrentamiento de intereses como instrumentos formativos, por tanto, es preciso reflexionar sobre esta visión de la mediación como proceso de formación de una ciudadanía responsable.

La mediación debe ser consciente y sobre todo tener una fuerte dosis de sentido de intenciones para posibilitar la formación y crecimiento del estudiante en todas sus esferas. El mediador necesita saber combinar las dimensiones pedagógica y psicológica de manera óptima, aprovechando del paradigma mediador los elementos, tanto teóricos como didácticos, para comprender y enriquecer el desempeño docente.

Es más importante ayudar al estudiante a desarrollar su potencial mediante el diálogo, para que él aprenda a confiar en su propia habilidad. Así, podrá enfrentarse con lo inesperado y solucionará los nuevos problemas que puedan surgir.

Un adulto que quiera ayudar a un individuo en crecimiento, en esta gran tarea de la educación, debe conocer la multiplicidad de factores determinantes de su comportamiento y su relación con el perfil de su desarrollo. De esta manera, el profesor debe actuar como mediador del aprendizaje, ubicándose más allá del modelo de profesor informador y

explicador del modelo tradicional (Vaillant, 2019), lo que supone que pueda seleccionar adecuadamente los procesos básicos del aprendizaje en cada materia y subordinar la mediación a su desarrollo, a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Además, según Contrera Betarte et al. (2022), autores como Imbernón et al. (2019), destacan el carácter mediador entre los estudiantes y los contenidos culturales seleccionados por otros, bajo la lógica de que el saber es poder; según Vaillant (2019) el profesor en su rol de formador, es un mediador entre los conocimientos y las personas que deben adquirirlos. Esta autora plantea además que el mediador del aprendizaje debe mostrar coherencia entre discurso y práctica, debe asumir personalmente los valores que pretende transmitir; debe vivir el compromiso con la profesión; a lo que agregan Vélaz de Medrano & Vaillant (2021) que se van incorporando a la escuela o a su entorno para colaborar en la mejora de la equidad y calidad de la educación.

En este sentido, el profesor mediador debe desarrollar sus aptitudes y actitudes en lo referente a la creatividad, la tolerancia, la resiliencia para lograr la estimulación metacognitiva en el diseño de las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas.

Por tanto, se concilió que esta posición supone que el profesor tenga una implicación consciente e intencionada que lo haga capaz de planificar las acciones dirigidas a promover el conocimiento de sí mismo y su uso, la autorregulación, la autovaloración, la proyección y transformación de la situación de desarrollo actual del estudiante. Luego, a través de diferentes recursos en los cuales el estudiante, logre descubrir sus potencialidades, se retroalimente de sus logros y necesidades, enfrente con ayudas los conflictos entre el objetivo de aprendizaje y su capacidad de reconocer los conocimientos, habilidades, hábitos, sentimientos, propios y utilizarlos en la actividad.

Esta intencionalidad se concreta cuando el profesor emplea de manera sistemática una comunicación afectiva y empática, la utilización de recursos educativos en la clase, actividad laboral, investigativa y extensionista previstas en la estrategia educativa del año, en sintonía con el contenido y el objetivo de la misma, con alcance grupal o individual, según las necesidades detectadas en el proceso. De esta manera, se logra estimular en el

estudiante la proyección ejecutora, la planificación, la ejecución de las acciones previstas, su automonitoreo y la evaluación de la actividad, connotando el tratamiento del error desde una proyección optimista y resultante de la auto observación del proceso de desempeño.

Además, se concluyó que el colectivo de año cumple el rol mediador al asumir la estimulación metacognitiva como objetivo y metodología de la formación, lo cual se manifiesta en la intencionalidad y estructura de las actividades formativas. Por tanto, se asume como parte del enfoque didáctico de las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas, la incitación al autoconocimiento, autovaloración y a la autorrealización, en función de sus proyecciones como persona, como estudiante y como ciudadano.

Al concluir el debate se encargó a la investigadora determinar el modelo actuante del profesor universitario, los recursos educativos para la estimulación metacognitiva y secuenciar su utilización en la estructura de la actividad formativa.

2.4.2 Definición del modelo actuante del profesor universitario para la estimulación metacognitiva de estudiantes de carreras de formación pedagógica

Este momento del proceso, implicó la sistematización de los aspectos teóricos y prácticos analizados y se realizó una identificación de tres referentes: el perfil del profesor universitario, según resultados del proyecto “Profesionalización del docente universitario”, las actitudes del docente como mediador y la especificidad que debía alcanzar el docente cuando inserta en la actividad la estimulación metacognitiva.

En principio, se asumió la secuencia de la estimulación metacognitiva de acuerdo con la posición teórica asumida, las referencias al perfil del profesor universitario y a la función de este como mediador de los procesos. El ejercicio de confrontación y síntesis, se presentó a psicólogos, pedagogos universitarios en calidad de colaboradores hasta que quedó definido y fue sometido a grupos de profesores para que pudieran decantar y asumir la racionalidad práctica de la propuesta.

En este caso, se realizó una primera confrontación de la influencia intencional que el profesor debía realizar para estimular los diferentes componentes de la metacognición, el cual se redujo y fue sometido a valoración, por el grupo de psicólogos que participaban en el proceso

y los profesores de FPG de la Facultad de Educación en la Universidad de Cienfuegos, quedando como sigue:

Tabla No 8. Relación entre los componentes de la metacognición y las acciones que debe realizar el profesor universitario para la estimulación metacognitiva

Componentes	Autoconocimiento	Autovaloración	Autorrealización
Acciones que realiza el profesor en la estimulación metacognitiva	Comunicar los resultados del diagnóstico (positivos y negativos) Informar la proyección, ventajas y beneficios del contenido Reforzar el compromiso socioprofesional Rectificar las percepciones y valores que no se ajustan a la realidad	Reconocer los logros y expectativas Indicar los desafíos y retos Aprobar, consensuar las decisiones que toma	Cuestionar estados de ánimo Reconocer, destacar en grupos (logros, esfuerzos)

Elaboración propia

De acuerdo con esa posición se concibió que los profesores y colectivos de años deberán consensuar su actuación en las actividades de los procesos sustantivos. En cada uno de ellos, se devela la especificidad de la función mediadora del profesor universitario, al enfrentar la estimulación metacognitiva de los estudiantes de las carreras pedagógicas. Esta especificidad se sintetiza a continuación:

Tabla No 9. Especificidad de la función del profesor universitario para la estimulación metacognitiva en la formación inicial del estudiante de carreras pedagógicas

Ámbito	Especificidad de la función mediadora
Docente	Incorporar en el diseño de la estructura de la tarea aspectos claves como: -Ajuste al diagnóstico y expectativas -Motivar hacia retos y desafíos -Indicar reflexiones de aprendizaje y valores de educación para la vida
Desarrollo profesional y social	-Comunicar al estudiante su estado de desarrollo inicial y potencial -Indicar el valor del contenido para su desarrollo personal, profesional y social -El compromiso que asume con la tarea -Valorar las aplicaciones del contenido del aprendizaje (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) -Incluir en el criterio de evaluación el conocimiento de sí mismo y de los aprendizajes
Investigativo	-Inducir la problemática del tema en función de motivaciones e intereses personales, potencialidades y necesidades sociales -Promover la argumentación de las decisiones con respecto a los métodos,

	<p>técnicas de investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> -Solicitar valoraciones de aprendizaje y posibles aplicaciones de este saber -Instar y ordenar la participación en eventos, publicaciones conjuntas o individuales -Estimular la retroalimentación de los resultados (¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Para qué aprendí? ¿Cuándo aprendí?)
Práctica laboral	<ul style="list-style-type: none"> -Atender las características personales en la ubicación y asignación del tutor -Establecer las relaciones entre el saber y los problemas de la práctica socioprofesional -Asegurar el seguimiento y evaluación de las tareas (retroalimentación) -Promover los resultados, avance y valoración de los nuevos desafíos

Elaboración propia

En efecto, para implementar en la práctica este modelo actuante se deberá reconocer el valor que tienen determinados modos de actuación en un profesor mediador del proceso de estimulación metacognitiva. Entre ellos se destacan los siguientes:

Tabla No 10. Exigencias para el desempeño del profesor mediador

Dominios	Modos de actuación del profesor mediador del proceso de estimulación
personal	<ul style="list-style-type: none"> <li style="width: 50%;">-Comunicación empática y dialógica <li style="width: 50%;">-Resiliencia <li style="width: 50%;">-Autonomía <li style="width: 50%;">-Tolerancia <li style="width: 50%;">-Creatividad <li style="width: 50%;">-Innovación
psicopedagógico	<ul style="list-style-type: none"> -Disposición para contextualizar y personalizar el diagnóstico -Activación de la motivación e intereses por el aprendizaje -Creación de ambientes positivos e inclusivos
proyección	<ul style="list-style-type: none"> -Tendencia a la promoción y socialización -Ética ante las diferentes situaciones y procesos -Participativo con alto nivel de implicación

Elaboración propia

Pero, lograr estos propósitos exige que los profesores universitarios posean un dominio de los recursos educativos propios para este proceso, de manera que puedan emplearlos en las diferentes actividades a partir de la comprensión profunda de las posibilidades que tiene este contenido para enfrentar los problemas de la vida cotidiana.

2.4.3 Determinación de los recursos educativos para la estimulación metacognitiva

Para determinar los recursos educativos para la estimulación metacognitiva se convocó al grupo de discusión con personas interesadas y vinculadas al proceso de investigación. En esta ocasión participaron 8 profesores/tutores vinculados a la formación inicial de estos estudiantes, 7 directivos, en los que se incluyó a la vice decana docente de la facultad, la jefa de departamento y la jefa de carrera y 6 estudiantes de la carrera.

El proceso trascurrió en un clima positivo de ayuda a la conformación y toma de decisiones que exige este momento, todos los implicados aportaron ideas valiosas desde su experiencia y formación profesional. La discusión se centró en otro aspecto clave como la racionalidad metodológica y práctica de la estimulación metacognitiva en la formación inicial del estudiante de carreras pedagógicas que determinaría las condiciones para el diseño y desarrollo de las actividades, y en consecuencia, se determinarían los recursos educativos a utilizar, los cuales se convierten en expresión del soporte principal para guiar al profesor en su intervención. Los resultados de la discusión fueron los siguientes:

La racionalidad metodológica práctica de la estimulación

Se asumió que por su esencia esa racionalidad práctica está relacionada con la metodología que el profesor deberá seguir en el proceso, lo que significa una intencionalidad del diagnóstico metacognitivo de los estudiantes y de las decisiones didácticas al diseñar y desarrollar las actividades, en este sentido se concluyó que:

El diagnóstico metacognitivo

El diagnóstico debía explorar las habilidades y los niveles de desarrollo metacognitivo de los estudiantes en las etapas formativas correspondientes con métodos que incluyan una batería de instrumentos adecuada para diagnosticar el desarrollo metacognitivo, como los inventarios de metacognición, test de habilidades metacognitivas, reportes vivenciales; el profesor realizaría no solo el diagnóstico del desarrollo actual sino también del desarrollo potencial de los estudiantes, desde el cual y a partir de la ponderación de este diagnóstico se pronostica la intervención con la toma de decisiones para la estimulación de diferentes niveles de desarrollo (identificación, apropiación y significación).

El diseño y desarrollo de las actividades

Las actividades, sin llegar a frenar la creatividad del profesor, deben diseñarse y desarrollarse de la siguiente manera:

Los objetivos deben explicitar la intencionalidad del proceso a uno de los componentes del contenido y declarar los modos de actuación que revelen el tránsito a niveles de desarrollo metacognitivo superiores.

Los contenidos enfatizarán en el conocimiento de sí mismo, la valoración metacognitiva en las estrategias de aprendizaje, los procedimientos para aprender a aprender, auto conocerse y autorregularse.

Los métodos deberán responder a la unidad sistémica y dinámica, que adquieren como inductor directo de la estimulación, para promover la participación activa de los estudiantes en tareas y acciones que conforman e inducen a satisfacer el logro de objetivos, metas y expectativas de aprendizaje; movilicen a los estudiantes hacia la acción transformadora desde el compromiso y sensibilización de su misión como persona, profesional y ciudadano.

Los medios se identificarán con los recursos educativos para la estimulación metacognitiva, en la medida que permitan la orientación, las ayudas y apoyos que se insertan en las actividades y que son portadoras de influencias que provocan la movilización hacia la acción transformadora en relación con la situación de desarrollo actual y potencial del estudiante.

Las formas de organización de la actividad se asumirán como oportunidades para la estimulación individual y grupal de manera que tanto las actividades académicas como investigativas, laborales y extensionistas posean una dinámica en la que la propia tarea que se precise lleve a que el estudiante, se apropie, ejercite y pueda confirmar la utilidad de los ejercicios de metacognición en su formación personal, profesional y ciudadana.

La evaluación, por tanto, no incluirá solo los conocimientos, la habilidad y las actitudes sino también la autoevaluación acerca de qué se aprendió, cómo se aprendió, qué utilidad tiene lo aprendido y para qué les puede ser útil en la vida personal, profesional y ciudadana e incluso, en algunos casos, es posible que el estudiante pueda transferir el conocimiento a situaciones proyectivas.

El éxito de las influencias educativas en la estimulación metacognitiva de los estudiantes dependerá de su selección y de la utilización de los recursos educativos con ajuste, no solo al estado inicial, sino también, a la situación de desarrollo potencial, pues en ello descansa la posibilidad de promover disposiciones para la búsqueda, el análisis, la reflexión, la comunicación entre todos y, dejen así, la posibilidad de una mayor autonomía y

compromiso con su desempeño personal, profesional y ciudadano. De esta manera, la estimulación metacognitiva en la formación inicial del Licenciado en Educación deberá regirse por la intencionalidad, orientación, y finalidad de las actividades dirigidas a promover una actitud proactiva, la disposición y el esfuerzo de los implicados, lo que se logra al concretar la secuencia del método que es quien regula las interrelaciones comunicativas.

La identificación de los recursos educativos

La actividad de discusión grupal se orientó también a la identificación de los recursos educativos; y en este caso, se socializó con anticipación la elaboración preliminar de una propuesta que cada uno sometió a análisis y decantación asumiendo el carácter metodológico y práctico que debían poseer para facilitar su inserción en el proceso formativo. Al realizar un ejercicio de selección y distribución de las propuestas se consideró oportuno ordenarlo según la racionalidad psicopedagógica que define los propósitos de uso, como se muestra en la tabla que sigue:

Tabla No 11. Recursos educativos para la estimulación metacognitiva

PROPÓSITOS	RECURSOS
RECURSOS DE AUTOCONOCIMIENTO	
Determinar objetivos de desarrollo	Guías de autoconocimiento
	Reflexión personal y grupal
	Lista de objetivos, metas y formas de lograrlo
RECURSOS DE ORIENTACIÓN	
Orientar al estudiante en la determinación de los recursos de autoconocimiento que posee	Guías para determinar los recursos
	Análisis guiado
	Autoinformes
Orientar al estudiante en la determinación sistemática de sus potencialidades y necesidades	Guías con técnicas de autoconocimiento en situaciones personales y sociales
	Entrenamientos
	Proyección
Orientar al estudiante en la realización de la autoevaluación	Discusión y análisis grupal
	Portafolio
RECURSOS DIALÓGICOS	
Autovalorar los logros, dificultades y experiencias devenidas durante la actividad	Autorreflexión y discusiones en situaciones personales y sociales
	Socialización de experiencias
	Lecturas

La determinación de los recursos educativos aquí presentados, unido a las modelaciones anteriores, permitió asumir el desafío de la modelación del proceso desde una concepción preliminar.

2.4.4 Modelación preliminar del proceso de elaboración de la concepción psicopedagógica

Con tal propósito, se procedió a la delimitación de los componentes (estructura) y del modo de proceder (proceso) que se debe seguir en la práctica según modelación inicial de la concepción psicopedagógica que se incluye en el gráfico que se anexa (Ver anexo 10).

En la discusión con los profesores de FPG, profesores y directivos de la carrera Pedagogía Psicología, conocedores del tema, se reflexionó acerca de la lógica funcional que permite la concreción de la estimulación metacognitiva del estudiante en la formación inicial y el empleo de los recursos educativos. De este análisis, se propuso asociar cada uno de ellos con los momentos de la actividad presencial. Como resultado, los participantes en estas discusiones coincidieron en:

Reconocer el papel rector del objetivo en la concreción de las influencias que se organizan para la estimulación metacognitiva del estudiante en la formación inicial, pero insistieron en que era necesario modificar el método y la estructura de las actividades, pasando de una participación pasiva del estudiante en su aprendizaje a una mayor implicación en la satisfacción de sus necesidades.

La postura activa del estudiante en relación con su aprendizaje del proceder metacognitivo y su inserción en su actuación. En estos análisis existió consenso en el valor de desarrollar en sus profesores una mayor sensibilización y compromiso con su autopreparación como forma de superación en el tema.

La necesidad de elaborar un manual de procedimientos (Senra Pérez et al., 2023b) para garantizar que, desde las actividades que se desarrollan en cada uno de los niveles organizativos de la carrera, haciendo énfasis en los colectivos de año, se comprometiera al claustro a tener un papel más activo y transformador en las actividades de aprendizaje, con el fin de conducir al estudiante a la satisfacción de sus necesidades, a partir de sentir que puede lograrlo mediante la orientación precisa de lo que debe realizar.

En función de precisar los elementos positivos de la propuesta mediante la aplicación de un PNI, se compilaron e incorporaron en el registro de la investigadora las frases más significativas de los participantes. En general, se coincide en que la propuesta:

Revela los aspectos fundamentales para cambiar la manera de enseñar y aprender en las actividades de formación.

Organiza el proceso, propicia el interés por adquirir conocimientos y por las actividades de aprendizaje.

Identifica los recursos para la estimulación que pueden modificar el proceso, pero es importante considerar lo que aporta el estudiante.

Propone los medios, técnicas y guías para la estimulación metacognitiva del estudiante que son pertinentes al objetivo y contenidos tratados.

Supera la proyección que se tenía de la formación, para concebirla desde una proyección más activa del estudiante.

Destaca la importancia del compromiso personal, profesional y social del estudiante con su propio aprendizaje.

Tiene una adecuada concatenación y ordenamiento de los componentes didácticos en función de cumplir el objetivo propuesto.

Promueve la gestión individual del estudiante en la actividad de aprendizaje, lo cual optimiza el proceso de enseñanza en la formación y asegura su carácter continuo.

Facilita la integración de los aspectos teóricos y la práctica sistemática, al orientar el aprendizaje hacia la utilidad profesional.

En general, los usuarios percibieron modificaciones desde el punto de vista organizativo, metodológico y práctico en la posición que en la actualidad asume la formación inicial, pero lo más significativo estuvo relacionado con el papel que se le otorga al estudiante de la carrera con su propia actuación. Sin embargo, consideran que no se tuvo en cuenta el empleo de las tecnologías como recursos que estimulen el aprendizaje.

Recomendaron que, resulta importante ampliar el uso de la tecnología en la metodología, profundizar en la selección de los contenidos y crear nuevos recursos que sirvan de incentivo al estudiante para avanzar de lo conocido a lo desconocido. Insistieron, además,

en determinar con precisión las posibilidades del contexto para la concreción de la propuesta, el carácter personalizado de las actividades para que los estudiantes alcancen una mayor autonomía y puedan identificarse con posibilidades de aprender.

Como conclusión del proceso de elaboración de la concepción psicopedagógica, la investigadora precisó los siguientes requerimientos para la estimulación metacognitiva de los estudiantes en las actividades de formación:

La intencionalidad de las influencias, que se cumple cuando estas van dirigidas a lograr un objetivo educativo que consiste en educar en los estudiantes la forma de autoconocerse, auto regularse y en consecuencia sentirse autorrealizado.

El diagnóstico actualizado de las necesidades y potencialidades metacognitivas del estudiante, lo cual está relacionado directamente con el desarrollo metacognitivo que alcanza el estudiante en las etapas formativas correspondientes, se logra cuando se aplica una batería de instrumentos adecuada para diagnosticar el desarrollo metacognitivo y se pronostica la intervención con la toma de decisiones para la estimulación de diferentes niveles de desarrollo (identificación, apropiación y significación).

Delimitación del valor dual de los contenidos y procedimientos de estimulación metacognitiva, cuya condición se materializa cuando quedan establecidos con claridad los límites entre lo que se le enseña al estudiante, los aspectos relacionados con este tema, en virtud de prepararlos para enfrentar las exigencias de sus contextos de actuación, tanto en el plano personal e interpersonal y socioprofesional, y lo que se le enseña para transformar su propia realidad, la de su grupo y en lo personal.

La correspondencia de las decisiones con las condiciones y posibilidades de los estudiantes y el contexto, lo que se cumple cuando se alcanza la efectividad, la eficacia y la eficiencia en las decisiones, al ser capaz el profesor de recontextualizar los conocimientos que posee para realizar el diagnóstico de los estudiantes y del contexto, en aras de lograr el rigor científico y la actualidad en la dirección de la formación, para la estimulación metacognitiva, el autoconocimiento, la auto regulación y autorrealización en los estudiantes.

En general, la investigadora considera que todos los aspectos aquí elaborados, podían integrarse en la concepción psicopedagógica asumiendo como estructura la declaración de los fundamentos, la estructura y dinámica de las influencias en la formación de los estudiantes de carreras pedagógicas a partir de asumir una modelación aplicable a las actividades y graduada a lo largo de la carrera.

Conclusiones del capítulo

Las decisiones planteadas en este capítulo corresponden a las exigencias del proceso de investigación. En este sentido, se concluye que la utilización de la metodología mixta durante la secuenciación del proceso de investigación permite el análisis y la búsqueda de los aciertos y desaciertos, los cuales constituyen la base para nuevas decisiones. En principio la investigación, se considera una práctica socioeducativa que implique mejoras y exija una acción estratégica susceptible de continuar perfeccionándose, orientada continuamente a la planificación, la observación, la reflexión y la acción; y empleando métodos cualitativos y cuantitativos que permitan complementar los resultados que se obtienen a partir de la triangulación de los datos, donde las interrupciones sistemáticas y autocríticas, también se asuman como un criterio de rigor de la investigación que implica a los afectados.

Las modelaciones preliminares como la determinación del modelo actuante del profesor universitario, de los modos de actuación del profesor mediador, de los recursos educativos para la estimulación metacognitiva de los estudiantes, permiten visualizar la estructura interna del proceso y le atribuyen a la investigadora la posibilidad de mostrar la validez de las ideas teóricas desde la práctica.

**CAPÍTULO III. CONCEPCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA ESTIMULACIÓN
METACOGNITIVA DE LOS ESTUDIANTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL
LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

CAPÍTULO III. CONCEPCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA ESTIMULACIÓN METACOGNITIVA DE LOS ESTUDIANTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN

El estudio realizado en torno al tema de la estimulación metacognitiva en la formación inicial del Licenciado en Educación, permitió corroborar la necesidad de elaborar un conjunto de ideas acerca de la organización, desarrollo, control y transformación de las prácticas educativas y, por tanto, la manera en que estas favorecen la formación inicial de los estudiantes. Para ello, se consideró tener en cuenta la forma de cómo se integran a la propuesta las exigencias de la formación inicial de este profesional. Pero, si bien las propuestas previas diseñadas permitieron una aproximación a la definitiva, estas requirieron ser perfeccionadas a partir de justificar el tipo de resultado y presentar su estructuración, fundamentación, descripción de las dimensiones y valoración, lo cual justificará su validez y perspectiva en la práctica.

3.1. Justificación del resultado

El significado y las características de una concepción evidencian en sí mismos su amplia diversidad; es por ello que se le define como “un conjunto de principios, opiniones y convicciones, que determinan la línea de actividad y la actividad que hacia la realidad mantiene un individuo, grupo social, clase o la sociedad en su conjunto” (Rosental & Ludin, 1985).

La concepción en el contexto pedagógico implica “el conocimiento de las propiedades –o aspectos– sustanciales de los objetos y fenómenos de la realidad; así como, el conocimiento de los principales nexos y relaciones entre ellos” (Úsuva, 1988). Se considera como resultado de una determinada etapa del conocimiento y/o forma del pensamiento que subraya las características esenciales del objeto del conocimiento y de las ideas que guían la práctica educativa.

En la literatura que aborda este tema, al hacer referencia a la concepción como resultado científico que asume en sus postulados generales la Teoría General de los Sistemas, en la cual se fundamenta que la totalidad manifiesta la unidad dialéctica de componentes que poseen características propias y funciones específicas que los hacen independientes, pero partes de un todo único (Lorences González, 2011, De Armas Ramírez & Valle Lima, 2011), se evidencia la diversidad de criterios al nombrarla en correspondencia con los procesos objeto de estudio; de esta

manera pueden ser denominadas concepciones didácticas, curriculares, sistémicas para la superación, pedagógicas y teórico-metodológicas.

Estudios en el ámbito pedagógico efectuados por Keeling Álvarez (2013), Peñate Montero (2015) y Rodríguez Guerra (2017) permiten identificar, que, entre los rasgos esenciales de la concepción como resultado científico, está su naturaleza teórico-metodológica y el enfoque integral de los elementos que la sustentan –ideas, reflexiones o conceptos– que se relacionan entre sí y orientan la práctica al establecer nuevos argumentos de un proceso. Ello evidencia la necesidad de precisar las posiciones teóricas para el análisis de un proceso o fenómeno de la realidad educativa; así como, las orientaciones para su concreción en la práctica y las acciones pedagógicas para la apropiación de los contenidos.

Para la concepción que se propone en esta investigación, se tienen en cuenta, además, los requerimientos propuestos por Del Canto Colls (2000), acerca de la consideración de su carácter teórico-metodológico; particularmente en lo que respecta a su significado como totalidad, por cuanto, debe representar la configuración de elementos integrados para lograr un propósito común, contemplar tipos de relaciones entre elementos, partes y entre el sistema y el medio externo que lo contiene y ser producto de una abstracción de la realidad que sea ejecutable.

A partir de los criterios que plantean los autores antes mencionados, Del Canto Colls (2000); Lorences González (2011); De Armas Ramírez & Valle Lima (2011) y Keeling Álvarez (2013), en la presente investigación, esta concepción se define como psicopedagógica al considerarla como un conjunto de ideas, categorías y representaciones del proceso de estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación, que se presenta como una opción viable para guiar la intervención de los profesores del colectivo de año en la orientación para el afrontamiento de diferentes actividades sustantivas interrelacionadas en su lógica orientadora hacia el éxito de sus funciones profesionales y su desarrollo personal y ciudadano.

Por tanto, la concepción psicopedagógica que se propone está dada por los elementos psicopedagógicos que incluye el proceso. Estos son los siguientes:

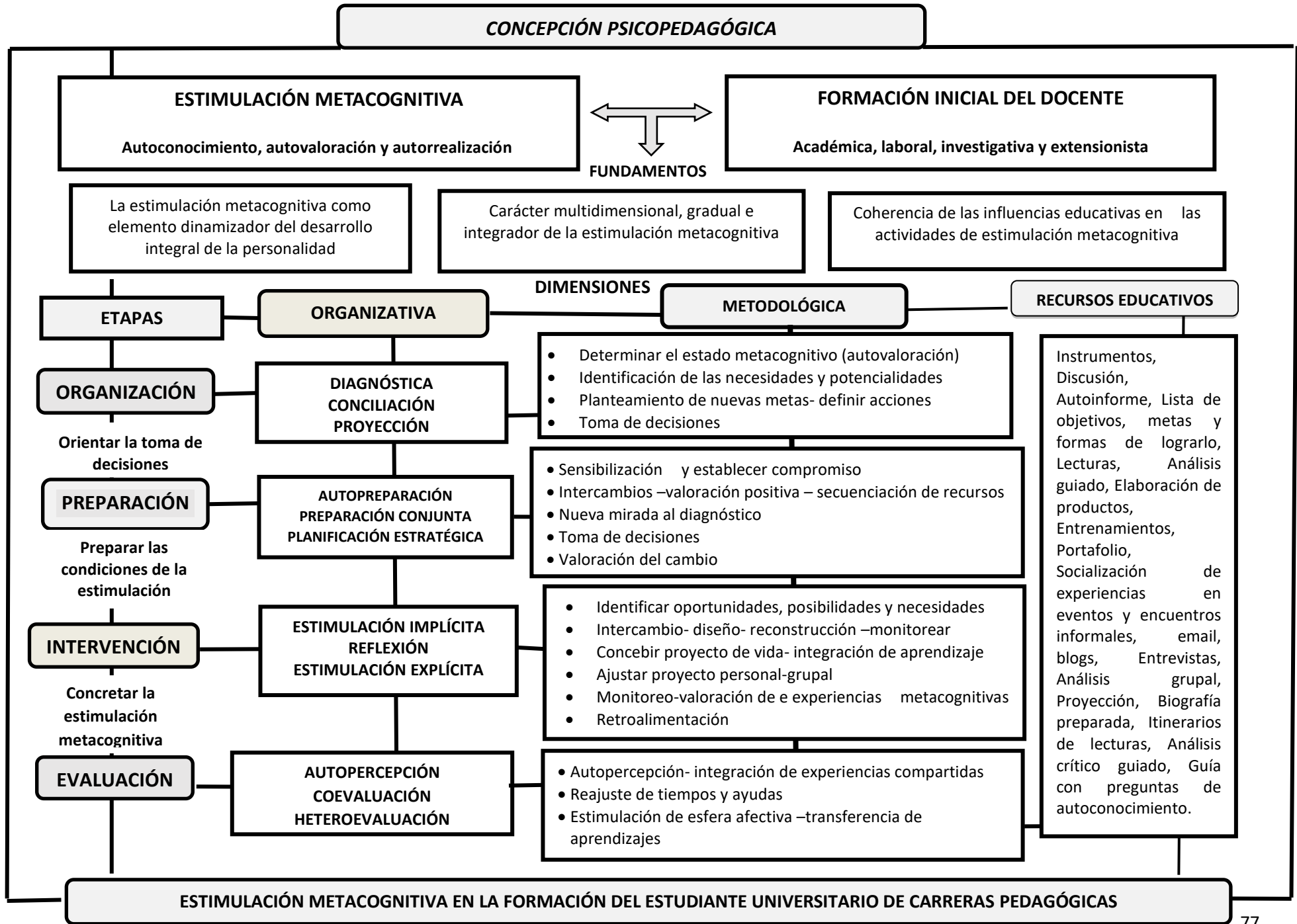
- Se le otorga un papel significativo a la vivencia, que es donde se articula el medio en su relación con la persona, la forma en que ella vive y, además, se manifiestan las particularidades del desarrollo de su identidad profesional y personal.
- Se asume que los profesores deben tomar conciencia de la necesidad del desarrollo metacognitivo y la importancia de su estimulación sistémica integrada a los aprendizajes personales que les permitirá la reconceptualización del proyecto de vida y su actuación en la cotidianidad como reflejo de la proactividad propia de los jóvenes universitarios.
- Se reconoce que las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas que se organizan deben asegurar que el estudiante se ejercite en el autoconocimiento de sí y de los modos en que aprende, identifique sus fortalezas y factores que intervienen en el éxito o fracaso, desarrolle la capacidad crítica y reflexiva que contribuya a la solución de los problemas profesionales, el empleo de recursos personales y estrategias adquiridas, los que deberán alcanzar una significatividad tanto lógica como psicológica.
- Se identifica la necesidad de armonizar la experiencia formativa y la valoración metacognitiva en las diferentes formas de trabajo individual y grupal; en la comunicación asertiva que propicie el diálogo, la cooperación, la reflexión, la construcción y reconstrucción de saberes y prácticas, actitudes y valores colectivos, otorgando significados y sentidos a los espacios de intersubjetividad, que emergen como resultado de la relación que se establece a partir de los procedimientos metodológicos.
- Atiende a la mediación del profesor, apoyado en los recursos de que dispone, se emplean en la dirección del proceso de formación del estudiante, para que se apropie de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores que contribuyan a estimular la metacognición en su crecimiento personal.
- Asume las principales ideas sobre la internalización de los aprendizajes metacognitivos en las actividades de formación que desarrollan los profesores desde el colectivo, las que deben orientarse, primero, en el plano social en el que se le conceda importancia a la valoración metacognitiva en el desarrollo como joven ciudadano y como profesional y luego, en el plano individual a la implicación consciente del estudiante en su propio desarrollo

metacognitivo, exigencia que se expresa de manera integrada en el procedimiento para estimular el proceso.

3.2. Estructura de la Concepción Psicopedagógica

La concepción psicopedagógica que se presenta tiene como objetivo general, estimular la metacognición de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación, la cual asume la integración del proceder a las exigencias del proceso de formación; por tanto, atraviesa el diseño, desarrollo y evaluación del proceso formativo al intencionar las influencias y recursos educativos en función de que los estudiantes puedan autoconocerse, autovalorarse y autorregularse. En su estructura interna está compuesta por:

- Los fundamentos: los cuales no son más que las condiciones que se determinan a partir de los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos que sirven de base a la propuesta.
- Las dimensiones: explican la estructura interna de la propuesta, la relación entre la dimensión organizativa que expresa la estructura del proceso mediante sus momentos, a lo que se hace corresponder la dimensión metodológica, la cual informa de la secuencia de acciones psicopedagógicas que hacen posible la estimulación que realiza el profesor y la actividad del estudiante para obtener el objetivo que se aspira, los resultados que se pueden obtener en cada una de las etapas y momentos desde ambas dimensiones. Además, se explica cada uno de los fundamentos para después proceder a explicar las etapas y momentos a partir de la dinámica interna de ambas dimensiones.
- Los recursos: los cuales son los medios, las técnicas que se emplean para obtener los resultados deseados en cada uno de los momentos por los que se transita.
- Las relaciones: explican las características que poseen las actividades que realizan tanto profesores como estudiantes y las relaciones de ayuda que se ofrecen entre todos para obtener los resultados.



A continuación, se explica cada uno de estos componentes estructurales

3.2.1 Fundamentos de la Concepción Psicopedagógica

La concepción psicopedagógica que se presenta, se fundamenta en la teoría histórico-cultural, que pone al hombre como centro del proceso educativo, y enfatiza en el papel activo del sujeto y sus interacciones; así como, en el rol determinante de la actividad y la comunicación en la formación de la conciencia, lo cual permite asumir la estimulación metacognitiva como la continuidad consciente de la influencia de los profesores del colectivo de año para activar procesos psicológicos tales como la reflexión, la comprensión, la capacidad de anticipación que dispongan a reconocer comportamientos y prácticas que coartan su potencial para la tolerancia y la aceptación, entender de manera más profunda lo que significa ser un profesional de su área, y, tener una apreciación objetiva de las implicaciones e impacto de su trabajo, anticipar la conducta (propia y ajena) a partir de percibir emociones y sentimientos.

En efecto, la estimulación generada en la actividad y la comunicación que establece el profesor en esta actividad, se encuentra apoyada por acciones y recursos que van guiando a los implicados hacia la concreción pedagógica de acciones en la estrategia educativa y de acciones psicológicas como la autovaloración, la reflexión acerca de las características personales, de la tarea y de las estrategias que se siguen para resolverlas. Todo ello, en virtud de la apropiación de herramientas de autoconocimiento, y autorregulación que harán posible la toma de decisiones, la elaboración de proyectos de vida coherentes en función de las demandas sociales y sobre todo generan una actitud proactiva y orientada al desarrollo de sí, de su actividad profesional y a nivel social.

De acuerdo con esta postura, la actividad del profesor como mediador deberá cumplir las siguientes condiciones sobre las que se erige el funcionamiento y el éxito de su concreción en las fases de la formación del estudiante universitario de las carreras de Licenciatura en Educación.

1- La estimulación metacognitiva como elemento dinamizador del desarrollo integral de la personalidad

El desarrollo de la personalidad desde la Teoría histórico-cultural durante el proceso de formación inicial del Licenciado en Educación alcanza su máxima expresión en la educabilidad del estudiante como oportunidad desde la cual se apropia de los conocimientos, habilidades y actitudes para el contenido de su actividad personal, profesional y ciudadana presente y futura. Al mismo tiempo, deberá aprender a conocerse y autovalorarse, valorar a los demás y a todas las experiencias formativas, las cuales se integran al aprendizaje y guían su actuación en función de objetivos, motivaciones e intereses personales. Es desde este proceso metacognitivo que se logra configurar su formación general para un crecimiento personal, profesional y ciudadano.

Pero, este proceso de apropiación de experiencia y configuración de vivencias, es dirigido por el profesor al planificar y estructurar las actividades formativas orientadas a la estimulación metacognitiva. En este caso, las decisiones organizativas y metodológicas para responder a este propósito deben asumir las características de los estudiantes a nivel individual y grupal y, desde el equilibrio entre necesidad y potencialidad, ajustar y condicionar las predisposiciones para la autodeterminación y la elaboración del proyecto de vida que va a asegurar el cumplimiento de los objetivos de desarrollo. En este caso, el autoconocimiento, la autovaloración ajustada, los proyectos de vida personal deben asegurar el reencuentro consigo mismo y la identificación de las responsabilidades que asumen para apropiarse de los contenidos y recursos que necesitan para alcanzar su formación personal, profesional y ciudadana.

Desde el punto de vista psicopedagógico, el profesor se encargará de plantear los retos para que pueda descubrirse y proyectarse desde las potencialidades para vencer los obstáculos del medio y las carencias personales que identifica, y valorar la posibilidad que tiene de crecer en la medida que logre un adecuado equilibrio entre el ser personal, el modelo actuante y el perfil del profesional que le definirá una vez graduado. Esta condición tiene lugar mediante la incitación permanente de la curiosidad, de la autoconciencia de las emociones, sentimientos y pensamientos que emergen en la actividad de formación a partir del reconocimiento explícito y verbalizado de cómo repercuten en su formación los aprendizajes compartidos.

En este caso, se deberá formar parte de la nueva etapa de crecimiento. En particular, al autoidentificar la zona de desarrollo próximo que emerge de la concientización y contribución de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo; lo interno y lo externo, lo individual y lo grupal; y la dialéctica que delinea las influencias formales (currículo, estrategia educativa del año) y aquellas de carácter emergente o informales (experiencias, oportunidades) que responden a un momento y al contexto específico en que se forman.

Para ello, es preciso considerar que la estimulación metacognitiva es dinamizadora del desarrollo, toda vez que partiendo del estado actual y potencial del estudiante y al reconocer el carácter reflejo del psiquismo y el determinismo sociohistórico de estos procesos, la influencia orientadora de los docentes cursa como incitación, motivación y concientización de quién es y quién quiere ser y con qué cuenta para lograr las aspiraciones de desarrollo de sí mismo en el momento de la vida en que se encuentra. Este examen metacognitivo develará el conjunto de potencialidades para que el propio estudiante se implique en la búsqueda de oportunidades para formarse, gestione las ayudas a la vez que los docentes en el colectivo de año comparten la tarea de replantear los contenidos y los métodos educativos, en virtud del tratamiento de los contenidos desde lo académico para poder hacer luego la contribución social; es decir, debe trabajarse, teóricamente, lo que el estudiante tiene que saber y saber hacer. Esta condición se cumple cuando el docente:

- ✓ Centra el descubrimiento de la potencialidad en el diagnóstico y de la necesidad como un reto personal de desarrollo.
- ✓ Propicia una comunicación asertiva, empática, autorreflexiva, de las potencialidades como fortalezas para compensar y superar las carencias de recursos al tiempo que permita identificar dónde y cómo tiene acceso a las ayudas para conseguir su crecimiento y desarrollo.
- ✓ Invita de manera permanente a profundizar en el autoanálisis y valoración de los conocimientos, habilidades y actitudes que aseguran el éxito ante los retos de la vida universitaria y en la práctica socioprofesional futura.

- ✓ Comparte vivencias en las que de manera explícita o implícita se presentan alternativas para superar los obstáculos, otorgando a las emociones el carácter de condición necesaria para movilizar al estudiante a la acción.
- ✓ Acompaña al estudiante en la realización de sus decisiones acerca de la participación en actividades formativas, ofreciéndole guías, apoyo y reforzando los logros que obtiene.
- ✓ Ajusta el método personalizando las influencias para que se apropie de un proceder para aprender de las actividades en las que participa y se vincula ya sea por cumplimiento de las responsabilidades como estudiante o por aquellas que le interesan de manera personal.
- ✓ Crea espacios de reflexión, interacción, evaluación y socialización de alternativas para la autotransformación e identificación de los medios para alcanzar el desarrollo integral de la personalidad.
- ✓ Asegura el protagonismo del estudiante en las actividades y satisface sus necesidades de retroalimentación cognitiva-afectiva a partir de la valoración de los resultados y la interpretación de los recursos que se expresan como pilares del crecimiento.

2- Carácter multidimensional, gradual e integrador de la estimulación metacognitiva

La estimulación metacognitiva, debido a la íntima relación que existe entre educación y formación adquiere un carácter multidimensional en tanto la acción transformadora deberá asegurar que la influencia posea un carácter triádico, toda vez que todas las actividades, no solo se orienten al logro del objetivo de formación planteado en el perfil del profesional, sino que incluye también la apertura a los objetivos personales y sociales emergentes, lo cual explica que la importancia formativa atiende también al tipo de influencia que deberá estar guiada por su participación, tanto profesional como ciudadana y gracias a la unidad dialéctica que existe entre la socialización y la individualización. Esto se traduce en que en la medida que el profesor logra estimular el autoconocimiento, la autovaloración y la autorrealización en el estudiante, ello induce a un mayor emprendimiento para participar en las actividades.

El carácter gradual se da en la medida que la estimulación cursa en un doble sentido individual-grupal y grupal-individual. Este supone que se presenten los recursos de

estimulación en las influencias primero como retos o aspiraciones del grupo en que cada uno puede aportar a su concreción y desde la implicación colaborativa que cada uno realice sobre los otros se consigue de nuevo que el grupo se desarrolle y alcance resultados con su significado y sentido para todos y para cada uno. Así mismo, la integralidad también es dual al considerar que el contenido de las actividades moviliza el aspecto cognitivo, afectivo y actitudinal; al mismo tiempo también está presente en todos los procesos académicos, investigativos, laborales y extensionistas, dentro y fuera de la institución; por todos los profesores del colectivo de año y la carrera que interactúan con estos durante el proceso de formación.

En este sentido, el resultado de la estimulación está sustentado en la intencionalidad formativa, en la manifestación del significado que esta posea y en el sentido mismo de lograr un mejor conocimiento de sí mismo, del grupo, de las formas de aprender a crecer por sí, para sí y para los demás. Por tanto, esta condición se cumple cuando los docentes:

- ✓ Potencian el carácter interpersonal de las relaciones que se establecen en las actividades formativas, lo cual significa motivarlos para el intercambio, sobre la base del respeto y reconocimiento del valor que tiene la diversidad que cada uno representa y cómo cada uno puede ayudar al grupo en el logro de sus objetivos personales y grupales. De esta manera se educa en la inclusión y en la potenciación del otro.
- ✓ Privilegian el carácter sociocultural y profesional de los contenidos, procedimientos y recursos que se utilizan en su formación y se toma conciencia de cómo cada uno de los implicados en el proceso formativo ha dejado una huella (positiva o negativa) de manera que les sirva de modelo para su proyección personal y socioprofesional.
- ✓ Favorecen la construcción y reconstrucción de significados y sentidos desde los espacios de intersubjetividad, que emergen como resultado de la relación que se establece en las actividades, la comunicación y la sistematización de los aprendizajes que se produce en los diferentes momentos del intercambio.

Los estudiantes deberán implicarse en los procesos de sistematización, reflexión de sus experiencias comunicativas y de los aprendizajes que se generan en el proceso de formación; y, en la toma de conciencia acerca de qué de los aprendizajes se incluye. Todo

ello como parte de la configuración de su proyección personal y socioprofesional en beneficio del colectivo y como respuesta a las oportunidades de desarrollo que se le han ofrecido creando anclajes y compromisos de continuidad y réplica del modo en que han sido formados en sus prácticas.

3- La coherencia de la influencia educativa en las actividades de estimulación metacognitiva

Las actividades de estimulación metacognitiva deberán concebirse como expresión coherente de las influencias educativas, deben atender a la naturaleza de las condiciones externas en que tiene lugar la formación inicial del profesional con enfoque problémico, práctico e investigativo. Estas se integran y logran coherencia en la medida en que pueden ayudar a que emerja la necesidad del autoconocimiento y la auto regulación para el desempeño.

En efecto se deberá promover influencias que propicien la internalización de vivencias emocionales y sentimientos desde los cuales la canalización de la información amplía su significado y sentido que sirve de base a la toma decisiones, lo que se externaliza nuevamente como garantía de un desempeño exitoso. Luego, la planificación de las actividades portadoras de influencias intencionadas cursa desde la provocación informativa y reflexiva de la información para internalizar el proceso de autoconocimiento. Por tanto, se deberá proceder a movilizarlos a la identificación de las posibilidades personales para favorecer el crecimiento del grupo y viceversa, lo cual exige dotar de significado la satisfacción de quién soy y qué puedo hacer en función del grupo, para después implicarse en una actividad proyectiva que conlleva otorgar sentido grupal y personal a lo que se deberá hacer desde la acción proactiva, emprendedora y de colaboración.

Todos los profesores deberán organizar la actividad con una intencionalidad de las influencias. Para ello, deberá promoverse una influencia interpsicológica para pasar a lo intrapsicológico y de esta a lo interpsicológico. Es así que se propiciará que, tanto en la reflexión como en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades, las influencias permitirán configurar lo individual y grupal y desde estas, reconstruir o ajustar lo individual donde se concreta en última instancia la formación personal, profesional y

ciudadana que se promueve en la formación inicial del Licenciado en Educación, lo cual se cumple cuando el docente:

- ✓ Concibe la actividad educativa como una oportunidad permanente de estimulación metacognitiva de los estudiantes, la cual supone convertir los recursos en las vías para aprender a conocerse y aportar desde el ser que es, al grupo.
- ✓ Utiliza recursos que guían el autoconocimiento, la autovaloración de sí y la valoración del contexto, el reconocimiento de la oportunidad y los insta a participar en la búsqueda de su potencialidad para el proceso de formación del grupo.
- ✓ Convenia en las reuniones del colectivo de año el proceder y la significación de las influencias y los recursos de estimulación que se utilizarán, se consensúan los tiempos para evitar repeticiones y concebir el proceso como consecuencia directamente proporcional a la apropiación de los componentes que configuran la metacognición. Esto se trabaja en el año para dinamizar el desarrollo sociopsicológico del estudiante en correspondencia con el nivel de desarrollo de la autodeterminación y autosatisfacción que corresponde al período evolutivo en que se encuentra.

De acuerdo con lo anterior y como síntesis, teniendo en cuenta el carácter intencional de las influencias en la determinación de la experiencia metacognitiva del estudiante se determina que, entre las acciones que se deben acometer para asegurar la aplicación de estas condiciones en el proceso de formación inicial, se encuentran:

- Considerar las potencialidades y necesidades de los estudiantes para darle intencionalidad a las influencias.
- Connotar el papel rector de los objetivos en la selección adecuada de los métodos y recursos para la estimulación metacognitiva del estudiante.
- Asegurar las condiciones organizativas y metodológicas necesarias para la concreción de las influencias dirigidas a la estimulación metacognitiva del estudiante.
- Identificar las posibilidades que ofrecen: el contexto, las interrelaciones y ayudas entre los participantes, para llevar a cabo las influencias.
- Prever el momento de la actividad de estimulación en el que se llevarán a la práctica las influencias y los recursos en relación con el contenido de la misma.

Las ideas expuestas hasta aquí, se traducen en una secuencia que concreta el proceder didáctico, desde las dimensiones metodológica y organizativa, lo cual se presenta y describe a continuación.

3.2.2 Descripción y funcionamiento de la Concepción Psicopedagógica

Para asegurar la comprensión de la concepción psicopedagógica es necesario entender que como totalidad es posible identificar sus componentes estructurales los cuales, en su dinámica, permiten concretar la estimulación metacognitiva de los estudiantes en todos y cada uno de los procesos sustantivos y como parte de la gestión que se lleva a cabo por los docentes universitarios en las actividades que realizan en los colectivos a los que pertenecen con énfasis en el colectivo de año. En este caso, se identifica una dimensión organizativa y una dimensión metodológica. La primera justifica la secuencia del proceso, en su orden y relación con el diseño, desarrollo y evaluación del proceso formativo; la segunda anuncia la sinergia de las interacciones que caracterizan la actividad y la utilización de los recursos. Cada una de ellas está presente en las diferentes fases del proceso formativo. Veamos cada una cómo aporta.

Etapas previas

El objetivo de esta etapa consiste en orientar la toma de decisiones a partir del planteamiento, la conciliación y la proyección del proceso; lo cual explica que, al establecer la estimulación metacognitiva de los estudiantes, desde el colectivo de año, a partir del diagnóstico metacognitivo y de la selección de recursos educativos que estimulen la reflexión y la introspección, se ofrezcan las ayudas para que el estudiante logre la autovaloración acertada desde la valoración de los demás y de sí mismo. Ello constituye un elemento importante para la proyección inicial que sienta las bases para la proyección definitiva de su actuación profesional. Esta tiene tres momentos que expresan el diagnóstico, la conciliación y la proyección inicial; los que se explican a continuación.

Primer momento: Diagnóstico

El planteamiento del diagnóstico, no solo tiene como objetivo identificar necesidades, sino, todo lo contrario, devela las potencialidades del estudiante, empleando para ello los diferentes recursos educativos. En este sentido, se proyecta el diagnóstico metacognitivo,

el proceso de selección de instrumentos, su aplicación y análisis para determinar el desarrollo metacognitivo, las necesidades y potencialidades.

En este caso, el profesor principal de año realiza un análisis más particular del estado de desarrollo metacognitivo actual del estudiante, mediante diferentes recursos educativos: Instrumentos, Discusión, teniendo en cuenta la relación de ayuda. El ofrecimiento de las ayudas, aunque debe estar presente en todos los momentos, en este se hace más necesaria la participación del colectivo de año y de todos los estudiantes.

Aquí, la percepción que estos tienen acerca de cómo son valorados y cómo se autovaloran es un elemento importante para su actuación profesional, lo cual explica cómo, durante su proceso de formación, el estudiante tiene que estar consciente de cómo es su actuación a partir de cómo él se ve y de cómo lo ven los demás, para que él tenga en cuenta, en su autocorrección, la manera en que los demás lo ven.

Desde este momento, se induce al estudiante a que se plantee nuevas metas y objetivos, sobre la base del reconocimiento de sus necesidades y potencialidades, orientados a lograr mayores niveles de compromiso e implicación en su consecución y de responsabilidad con sus éxitos y fracasos. Pero, también se considera necesario que, en la selección de métodos se tome en cuenta cómo propiciar la reflexión y el diálogo, pues estos estimulan al estudiante para que se involucre en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Este momento tendrá como resultado la identificación de las necesidades y potencialidades para la estimulación del desarrollo metacognitivo del estudiante y está relacionado con la percepción que tienen los profesores y estudiantes.

Segundo momento: Conciliación

Este momento tiene como objetivo definir las acciones didácticas mediante la negociación y la toma de decisiones. En este proceso, se realiza el análisis en el colectivo de año, se procede a determinar las posibilidades que ofrece el currículo y las actividades previstas por la carrera, lo cual permitirá apreciar las oportunidades para la estimulación metacognitiva. Es el momento en que se seleccionan y asignan los tutores y se discuten las actividades y recursos educativos que utilizarán.

Se procede a tomar estas decisiones utilizando la reunión del colectivo de año, en la cual se establecerá el cronograma de acciones, se decidirá ¿cómo lo va a hacer? Se determinarán los pasos, el reajuste cíclico de alternativas y el ajuste de los tiempos de mutuo acuerdo con los estudiantes. Los recursos educativos que movilizan este componente, son las discusiones.

Se explica así que el docente se autoprepara e intercambia con tutores y especialistas para generar los acuerdos que establecerá con el estudiante; mientras, el estudiante accederá a los acuerdos con el profesor y se generará el compromiso con el cumplimiento de los acuerdos que se tomen.

Los profesores que forman parte del colectivo de año, en su función de tutores, pasan a elaborar su propuesta formativa individual. Procederá la conciliación con el estudiante con el objetivo de adecuar las decisiones previas a sus necesidades sentidas, de manera que su participación en las actividades sea consciente y pueda producirse la modificación metacognitiva que se espera.

Esta propuesta conformará la estrategia educativa del año y abarcará todos los procesos y escenarios de formación. En el colectivo de año se socializa y cada tutor presenta su propuesta para conseguir la coherencia en las influencias educativas de todos los profesores del año.

El profesor deberá enfatizar en la relación entre las necesidades y potencialidades de los estudiantes y los recursos educativos para la estimulación metacognitiva que considera oportunos. Es el momento que tendrá como resultado la determinación de las actividades de estimulación y responsabilidades con el compromiso y el cumplimiento de las acciones que se concilien.

Tercer momento: Proyección

Este momento tiene como propósito la toma de decisiones metodológicas que incluye la determinación de los recursos educativos para estimular la metacognición de los estudiantes. Se conforma así el proceder del diseño preliminar, desde el cual se proyecta la labor de los colectivos en los diferentes contextos de formación (universidad, entidad laboral de base y comunidad) y desde los diferentes ámbitos (académico, laboral,

investigativo y extensionista), los que se ven enriquecidos con variadas actividades, que bajo la orientación del profesor principal de año (PPA), deberán realizar los profesores para estimular el desarrollo personal, profesional y ciudadano del estudiante.

El profesor procede a realizar el diseño preliminar con el empleo de diversas técnicas que actúan como recursos para concretar el objetivo. En este caso, se puede utilizar: el Autoinforme, Lista de objetivos, metas y formas de lograrlo, para proyectar las influencias hacia la estimulación metacognitiva. El estudiante asume con autonomía la gestión de su propio desarrollo profesional y supera los obstáculos que se le presentan. Este momento tendrá como resultado la autosatisfacción que se logra al proyectar la gestión del propio desarrollo profesional, y, la superación de obstáculos.

Etapa de Preparación de la estimulación metacognitiva

El objetivo de esta etapa, como su nombre lo indica, es la preparación de la estimulación metacognitiva en el proceso de formación inicial del estudiante. Se explica a partir de la sensibilización que se logra en los profesores para establecer el compromiso de prepararse por sí mismo en virtud de lograr dirigir los recursos educativos a la ejecución; para luego, socializar los resultados en el colectivo de año y concebir el enfoque y la planificación del proceso de estimulación. Esta tiene tres momentos que expresan la autopreparación, la preparación conjunta y la planificación; los cuales se presentan y explican a continuación.

Primer momento: Autopreparación

Este momento tiene como objetivo desarrollar en los profesores/tutores una mayor sensibilización y compromiso con su autopreparación como forma de superación en el tema. Su proceder consiste en la apropiación paulatina de los saberes que incluyan recursos educativos para estimular los procesos que se conviertan en elementos indispensables para el desarrollo de la personalidad del estudiante; y en consecuencia, se creen las posibilidades para adquirir nuevos aprendizajes para la vida.

En este mismo orden se identifica como exigencia la autopreparación de cada profesor y con este propósito se procederá a intercambiar con los tutores y especialistas creando su proyección de trabajo. Al aplicarla se deberán registrar los resultados de la aplicación de los recursos y la valoración de su influencia positiva. Es en este sentido, que el profesor

procede a apropiarse de los contenidos, herramientas de estimulación mediante los siguientes recursos educativos: Lecturas, Análisis guiado, Elaboración de productos, desde los que se identifica la situación de desarrollo del estudiante y del grupo, la determinación de las demandas y posibilidades del contexto, la secuenciación del empleo de los recursos y medios auxiliares que sirvan de ayudas y apoyo para que el estudiante aprenda. Es evidente que el resultado de este momento está relacionado con la creación de las condiciones necesarias para que el proceso de estimulación metacognitiva marque la intencionalidad del proceso formativo.

Segundo momento: Preparación conjunta

En este momento mediante el objetivo de la ejecución y la socialización de los resultados se procede a la construcción de enfoque y la ejercitación para que los estudiantes aprendan a pensar y a reflexionar sobre su aprendizaje. Además, puedan entender más los conceptos y ser capaces de aplicar el conocimiento a una nueva situación.

El profesor procede a la construcción de enfoque empleando los recursos educativos: Entrenamientos, mediante los cuales se definen los espacios formales e informales y se determinan cuáles serán los siguientes recursos a emplear. Luego, procede a la ejercitación con el empleo de los siguientes recursos educativos: Portafolio, Socialización de experiencias, Análisis grupal mediante los que se orienta la ejecución y socialización de los resultados en eventos y encuentros informales, actividades programadas a través de entrevistas, email y blogs. El estudiante logrará secuenciar los aprendizajes propios de la etapa formativa del desarrollo metacognitivo por el que transita; así como, identificar los límites del valor dual de los contenidos y procedimientos de estimulación metacognitiva.

Este tendrá como resultado la autosatisfacción gracias a que el estudiante puede operar con lo aprendido en otros contextos, donde los resultados se vinculen a la satisfacción de las necesidades, y respondan a motivos, metas y objetivos; y a la integración de las actividades.

Tercer momento: Planificación Estratégica

El momento de planificación de la estimulación metacognitiva en la formación inicial del estudiante exige la valoración. En este caso, el objetivo consiste en realizar una nueva

mirada al diagnóstico para conseguir la orientación hacia la toma de decisiones de seguimiento y consolidación de los aprendizajes, la que se realiza mediante los procedimientos de valoración individual, valoración grupal y definición de compromisos.

En la práctica, es preciso que el profesor realice una valoración individual con el empleo de guías como recursos educativos, la valoración grupal con el recurso, Discusión, y la definición de compromisos mediante el recurso, Proyección, al insertar la estimulación metacognitiva en las actividades de la estrategia educativa y en las evaluaciones de la integralidad de los estudiantes.

En ese sentido, el estudiante identificará en la ejecución de la actividad, tanto sus necesidades como el nivel que alcanza en cuanto a la adquisición de las habilidades metacognitivas. También, ejecutará acciones como actividad independiente donde demuestre el nivel de desarrollo metacognitivo alcanzado y las posibilidades para su ejecución de forma independiente en el cumplimiento de los plazos establecidos. Además, será capaz de autoevaluarse y evaluar al grupo de manera objetiva, en la solución de las acciones orientadas.

En efecto, se obtiene como resultado la autorrealización y la autosatisfacción gracias al control y evaluación de las condiciones. Esto reviste gran importancia, pues expresa no solo el desarrollo que alcanza el estudiante en su actividad académica, laboral, investigativa y extensionista, sino también, la efectividad de la acción mediadora del profesor planificada en la dirección de estimular la metacognición de los estudiantes. Ello constituye una garantía de la valoración del cambio.

Etapas de intervención

El objetivo de esta etapa es, en efecto, concretar la estimulación metacognitiva lo que deviene condición de proceso en la formación inicial del Licenciado en Educación. Se explica a partir de la cualidad nueva de integración metodológica que adquiere la formación en la medida que las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas se sustentan en un enfoque sistémico y sinérgico de la estimulación metacognitiva de los estudiantes. Ello se produce en un proceso de entrada, desarrollo y salida para conducir al estudiante a la metacognición mediante la reflexión y la

introspección, lo que le permitirá planificar, controlar y valorar su actuación, lo cual se manifestará en un proceso de autoconocimiento, autovaloración, autorrealización y autodeterminación para garantizar el éxito en la formación. Esta tiene tres momentos que expresan la estimulación implícita, la reflexión y la estimulación explícita; los cuales se explican a continuación.

Primer momento: Estimulación implícita

Este momento tiene como objetivo intercambiar con los estudiantes para identificar oportunidades individuales/grupales y del contexto, útiles para el desarrollo de las actividades de estimulación y la satisfacción de sus necesidades formativas. El profesor encargado de dirigir la actividad, media para facilitar los recursos educativos que permiten que el estudiante efectúe la autorreflexión, la introspección, y promueve los intercambios durante el primer encuentro presencial.

Tendrá como resultados la identificación de potencialidades y necesidades individuales, grupales y de las posibilidades del contexto de actuación. Quedarán identificadas no solo las carencias, sino también, los recursos con los que cuenta y aquellos que pueden ser utilizados por el estudiante para resolverlas, lo cual es ponderado en la estimulación del desarrollo metacognitivo.

Segundo momento: Reflexión

Como su nombre lo indica, el objetivo de este momento es reflexionar acerca de la propia actividad intelectual, desde la cual se propone monitorear de manera activa los procesos cognitivos y regularlos. Esto se realiza mediante la reconstrucción del conocimiento de sí mismo. Su concreción supone la identificación de las influencias que se prevén desde el diseño de las actividades formativas, y la intencionalidad de manera implícita o explícita en los objetivos formativos y en los contenidos de la actividad de estimulación.

El estudiante procederá a reconstruir el conocimiento de sí mismo mediante los siguientes recursos educativos: Biografía preparada, Autoinforme, Lista de objetivos, meta y forma de lograrlos. Ello conduce al compromiso, a la apropiación de los contenidos y conocimientos para la puesta en práctica de los aprendizajes y a la comunicación de los resultados. El profesor identificará los recursos educativos que favorecen las influencias

estimuladoras, los contenidos y los métodos para llevar a cabo las influencias, una secuencia de acciones previamente determinada, las posibilidades del contexto, la colaboración afectiva y la interacción entre los que participan en la formación.

Este momento, tendrá como resultado que los estudiantes serán capaces de concebir su proyecto de vida desde la integración que hace de los aprendizajes que obtiene en las actividades y en la reconceptualización de la intencionalidad de este proyecto y su actuación en la cotidianidad que deberá reflejar su carácter proactivo como corresponde a los jóvenes estudiantes universitarios.

Tercer momento: Estimulación explícita

Este momento de estimulación explícita de la metacognición en la formación inicial del estudiante tiene como objetivo expresar la secuencia que va desde la planificación, cursando por la ejecución hasta llegar al control de la actividad intelectual. Se explica a partir de planificar la intencionalidad de las influencias educativas, ponerlas en práctica, pero ahora de manera personalizada y lograr niveles de significación mediante la valoración de los resultados de los aprendizajes, su transferencia y las transformaciones ocurridas.

En este mismo orden, se procede a proyectar y ajustar las acciones de planeación, diagnóstico y retroalimentación que contribuyan a la estimulación metacognitiva desde los componentes personales e impersonales de las actividades con vistas a la valoración de los estados emocionales, de las vivencias que se producen a partir del logro de los objetivos de aprendizaje mediante el reconocimiento de los errores. Además, el diseño de las actividades de estimulación, el ofrecimiento de ayudas, la interacción y el ofrecimiento de recursos educativos, permitirá la apropiación de los conocimientos para la puesta en práctica y la ejercitación de los aprendizajes que conduzca al estudiante a la autovaloración de los mismos. También, se realiza el monitoreo, a través de la revisión previa, la constatación y la autocorrección de los resultados de aprendizaje.

El estudiante procederá a la proyección y el ajuste de sus expectativas mediante el empleo de recursos educativos: Itinerarios de lecturas, Análisis crítico guiado, Guía con preguntas de autoconocimiento, que le permitan planificar la transformación de su proyecto de vida

personal y profesional. Este deberá ser capaz de identificar los cambios necesarios para la transformación, de aprender del error en la dinámica de interacción que se establece con el profesor y el grupo desde las diferentes actividades de estimulación, donde se produce la retroalimentación y la socialización de los aprendizajes.

Luego, procederá a la ejercitación mediante el empleo de recursos educativos: Valoración guiada. Diario, que le permitan ejecutar su proceso de transformación. Mediante las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas que organiza el profesor, se asegura de ejercitar el conocimiento de sí y de los modos en que aprende, identifica sus fortalezas y factores, que intervienen en el éxito o fracaso, desarrolla la capacidad crítica y reflexiva que contribuye a la solución de los problemas profesionales, el empleo de recursos y estrategias adquiridas.

Finalmente, procederá al monitoreo mediante los recursos educativos: Portafolio, Cuestionarios, Análisis grupal que le permitan la autovaloración. En este caso, esta debe ser una experiencia formativa y de valoración metacognitiva, deberá armonizar formas de trabajo individual y grupal, comunicarse de manera asertiva de modo que propicie el diálogo, la cooperación, la reflexión, la construcción y reconstrucción de saberes y prácticas, actitudes y valores colectivos otorgando significados y sentidos a los espacios de intersubjetividad, que emergen como resultado de la relación que se establece con la influencia de los procedimientos metodológicos.

El profesor actuará como mediador en el establecimiento de las dinámicas de aprendizaje, en el ofrecimiento de ayudas para lograr los aprendizajes y su socialización, apoyado en los recursos de que dispone y que se emplean en la dirección de la formación del estudiante para que se apropie de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores que contribuyan a estimular la metacognición en su crecimiento personal. Además, rescatará la posición activa y reflexiva de la transformación, a partir de las acciones de cooperación en el espacio grupal que le sirven de apoyo. Luego, el resultado de la autovaloración del estudiante manifiesta la significatividad lógica y psicológica que deberán alcanzar los recursos y estrategias adquiridas.

Este momento tendrá como resultado la planificación del proceso de transformación en el que el estudiante logra tanto la identificación de la utilidad de los aprendizajes en diferentes áreas de la vida, como de las metas de desarrollo personal y profesional mediante la labor mediadora del profesor y de otros estudiantes y las ayudas ofrecidas por estos. Además, la autovaloración del estudiante se concretará como una oportunidad para asegurar la significación de los recursos y estrategias adquiridas y como consecuencia estará apto para realizar la autocorrección.

Etapas de evaluación

El objetivo de esta etapa es valorar de manera crítica y proyectiva el conocimiento de sí, de las condiciones que se forman y desarrollan, de sus compañeros y de la manera que influyen estas valoraciones en su autorregulación, así como la identificación de las áreas claves de desarrollo, las ayudas y apoyos que necesita de sus compañeros y profesores para alcanzar niveles superiores de desarrollo. Se trata entonces de una autovaloración que sobre la base de la autopercepción, la reflexión guiada y valoración externa de los coetáneos deberá develar la correspondencia entre la imagen que tienen de sí, sus creencias, actitudes y proyección personal, profesional y ciudadana. Se explica a partir del establecimiento de indicadores o rúbricas que garanticen la objetividad de la evaluación. Ello se realiza en tres momentos que expresan la autopercepción, la coevaluación y heteroevaluación o evaluación integral.

Primer momento: Autopercepción

En este momento el estudiante se enfrenta al cuestionamiento individual de sus logros, dificultades y se hace consciente de las ayudas necesarias para hacer frente a un nuevo reto, al desarrollo metacognitivo. El profesor deberá propiciar como recursos educativos: las guías, para obtener información que le ayude a autovalorarse y develar sus propias concepciones, ante las características y cualidades que cada uno tiene, cuidando aquellos que no tienen la aprobación del grupo, descubriendo qué aportan y cuánto ayudan o entorpecen el trabajo individual y el desarrollo del grupo; dejando claro el propósito de vencer estos obstáculos. El estudiante durante el proceso se enfrenta a sí mismo y a la información que aporta el profesor y a partir de aquí jerarquiza su plan de acción. No se

descarta que existan estudiantes que no puedan asumir el rigor del proceso y es aquí donde la intervención del profesor resulta necesaria para estimular la reflexión, la eticidad de la crítica y la autocrítica con un enfoque positivo y un equilibrio entre lo positivo, negativo y las posibilidades de aportar desde eso al colectivo.

Segundo momento: Coevaluación

En este momento, desde el punto de vista psicopedagógico, se persigue como objetivo la identificación de necesidades. Con el empleo de recursos educativos: Guías, Discusión, para la estimulación de la coevaluación se pretende lograr entre todo el establecimiento de expectativas, la recolección y el análisis de evidencias y la generación de un plan de desarrollo. Todo ello permitirá la provisión permanente de la retroalimentación y el soporte de las actividades.

Tercer momento: Heteroevaluación

Este momento por su carácter integral recoge la valoración de los profesores del colectivo de año y del grupo de estudiantes como un todo; por tanto, no solo se asume la valoración del estado del desarrollo metacognitivo de los estudiantes, sino también, se debe estimular la toma de conciencia acerca de la identificación de recursos, actividades y tipos de influencias que más se destacan a nivel individual y grupal. Por tanto, resultan criterios de análisis:

- La determinación de niveles de desarrollo metacognitivo de identificación, apropiación y significación.
- Identificación del empleo de recursos de autoconocimiento, orientación y dialógicos.
- Determinación de actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas en que se logra la estimulación.
- Identificación de los tipos de influencias que se emplean.

Para su desarrollo es posible emplear recursos educativos como: Guías, Discusión, para estimular, además de la autoevaluación y la coevaluación, la valoración del cambio según contexto. Es preciso tener en cuenta las vivencias compartidas con el profesor y los demás estudiantes que tienen lugar y las condiciones básicas que sustentaron la toma de decisiones acerca del proyecto de vida; así como, la identificación clara de ¿cómo lo va a

hacer? y la flexibilidad, emprendimiento, creatividad y capacidad reflexiva para realizar los ajustes de tiempos y de las ayudas que necesita para conseguir los objetivos propuestos. La evaluación en este momento deberá cuidar la impronta intersubjetiva en el bienestar psicológico de los participantes; por lo que es una exigencia asegurar un enfoque positivo de los análisis sin renunciar a dejar planteado los nuevos retos. Así, el profesor estimulará la esfera afectiva, cognitiva y actitudinal integrando los conocimientos y los aprendizajes del estudiante con las disposiciones y el establecimiento de nuevas metas.

Esta etapa, deberá asegurar como resultado la autosatisfacción y la autorrealización del estudiante, la identificación y autorregulación de los estados emocionales y aprendizajes, de los recursos para lograr el dominio de sí mismo, la autoconfianza que les permitirá asumir el protagonismo en su propia formación y desarrollo personal, profesional y ciudadano a lo largo de su vida.

La dinámica interna de la concepción se sustenta en las relaciones de complementariedad que poseen cada una de las etapas y secuencias que sustentan las dimensiones por las que transita el proceso, desde el cual, el profesor estructura y adapta los recursos educativos, y, la influencia para modelar el proceso metacognitivo a partir de la comunicación y la interacción que esta facilita del conocimiento de sí mismo que tienen los estudiantes, de la tarea que realizan y de la estrategia que emplean para realizar la actividad con éxito.

La dinámica interna de la concepción que se presenta, está apoyada en los recursos educativos de estimulación metacognitiva que utiliza el profesor como mediador, lo que facilita que, en cada uno de los momentos, él pueda desplegar las actividades y recursos que le permitan modelar, apoyar y ayudar al estudiante a la elaboración propia (individual o grupal) de su proyecto.

De este modo, los recursos por su materialidad se identifican como medios, guías, plegables, técnicas, estrategias, encuentro con personalidades que cuentan con una vivencia sobre el tema, que facilitan el trabajo y el establecimiento de las relaciones entre los participantes, el conocimiento mutuo que promueve la interacción y el logro de fines en el aprendizaje. Por tanto, resultan requisitos para la implementación de la concepción psicopedagógica:

1. El trabajo metodológico de la carrera, disciplinas y colectivos de años para identificar los momentos, tipos de influencia, recursos que se utilizarán por los profesores en las actividades y la manera en que se asegurará el diseño, desarrollo y evaluación de las intervenciones.
2. La preparación de los profesores en los aspectos teóricos metodológicos de la concepción y en el ajuste a las dinámicas y condiciones en que cada carrera desarrolla su proceso.
3. La proyección del monitoreo y seguimiento de los resultados sistematizando los avances, retrocesos o estancamientos; así como, la identificación de otros recursos y ayudas que pueden emerger dentro o fuera de la institución universitaria y que se integran a la propuesta.
4. El aseguramiento de la utilización de la comunicación verbal o extraverbal con enfoque positivo como vía de retroalimentación constatare de los resultados de las influencias estimuladoras, el producto de la actividad y la actuación como el resultado de su influencia, ya sea en la actividad formal o informal, develando el carácter afectivo, cognitivo o axiológico con que los estudiantes se vinculan a las actividades.

3.3. Valoración de la propuesta preliminar en el colectivo de año

Para realizar la valoración de la propuesta preliminar en virtud de realizar la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial, fue necesario incluir el accionar de los profesores, tutores y directivos con apoyo en la integración e intencionalidad de las influencias; para luego, sustentar su implementación; así como, facilitar las relaciones entre los profesores, tutores y directivos para tomar decisiones respecto a las demás actividades formativas y establecer la evaluación para retroalimentar la toma de decisiones de los profesores, tutores y directivos.

Tal posición, guió la revelación de los resultados, al proponer las dimensiones organizativa y metodológica de la concepción psicopedagógica, comprobar la veracidad de los fundamentos que la sustentan y las explicaciones obtenidas a partir de ello; para de esta forma, plantear los cambios en la dirección de este proceso.

Los propios sujetos participantes de la implementación: profesores, tutores, directivos, jefes de departamento y coordinadores de carrera, devinieron como evaluadores del cambio al informar los resultados obtenidos para determinar la sustentabilidad, pertinencia y factibilidad como bases de la posterior validez de la propuesta a partir de los criterios propuestos por Campistrous, L. Y Rizo, C., investigadores del ICCP, citados por Parra Vigo (2002).

Para ello, en un primer momento se revelaron los criterios de los profesores de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, lo cual fue basado en la selección, previo convenio con la dirección de la Facultad de Educación y los integrantes de la carrera, dada las condiciones y realidades para su implementación, derivadas de los resultados del estudio de la gestión del proceso de formación presentados por la investigadora, por lo cual se consideró oportuno implementar las prerrogativas de la concepción propuesta.

Luego, se procede a informar acerca de la implementación de los resultados de la propuesta inicial en la práctica pedagógica, la valoración por criterio de expertos y la valoración de la investigadora. Por último, se realiza la valoración de la propuesta definitiva, por los jefes de carreras pedagógicas, por los expertos y se identifican los desafíos metodológicos y prácticos para garantizar su éxito.

3.3.1 Criterio del grupo de profesores de la carrera

En principio se convocó a un grupo de discusión aprovechando las actividades metodológicas de la carrera. La investigadora realizó una presentación de la concepción en su integralidad y se solicitó el debate de la posición que esta propuesta defiende. Es así que, el debate se orientó a las potencialidades de la propuesta para la formación inicial y en particular para responder a los problemas que centran el proceso educativo de la carrera. En este caso, participaron 8 profesores los cuales se interesaron en reconocer argumentos básicos del resultado en tanto su naturaleza psicopedagógica, el modo de insertarlo en el proceso de formación y la manera en que se debía integrar a la estrategia educativa del año y la carrera.

Aclaradas las inquietudes se estructuró el debate desde los componentes y dimensiones de la concepción y se listaron las opiniones, lo que a través de un proceso de síntesis e integración devino en la elaboración de los siguientes criterios:

1. La concepción explica cómo organizar, estimular y conducir el proceso de estimulación metacognitiva en la práctica por lo que se podrá poner en práctica en la medida que se logre superar el nivel de generalización.
2. Se debe ponderar el diagnóstico metacognitivo e insertar la dimensión organizativa; pero, es preciso determinar cómo llegar a esto, por lo que puede ser positivo realizar algunas indicaciones para incluirlo en el diagnóstico de las estrategias educativas y en la selección de las técnicas para que los estudiantes se acerquen progresivamente a los modos de actuación.
3. La intencionalidad de las influencias hacia la estimulación de este proceso, presenta problemas en su generalización por lo que se dificulta llegar a las actividades investigativas, lo cual es tan necesario, la propuesta debe lograr esta coherencia.
4. La propuesta debe conducir a que los estudiantes se planteen expectativas de desarrollo. Es un resultado novedoso, innovador que, aunque conserva fines y métodos educativos que ya se emplean, se aprecia una resignificación teórica y práctica que sitúa la actividad mediadora del docente, lo cual supera los sesgos de la formación inicial centrado en el saber hacer del futuro Licenciado en Educación para colocar la confianza y seguridad en sí mismo como núcleo de la actividad educativa de los colectivos de año hacia los proyectos de los estudiantes.

Ateniendo a lo expresado se coincide en la necesidad de poner en práctica la concepción psicopedagógica como una oportunidad de validación.

3.3.2 Implementación de la Concepción Psicopedagógica en la práctica

Para informar acerca de la implementación de los resultados en los usuarios, se procedió a introducir la concepción psicopedagógica en la práctica pedagógica. En este caso, se consideró oportuno introducir el tema en el sistema de trabajo metodológico de la carrera Pedagogía Psicología y luego, en la proyección de la superación de los profesores de la Facultad de Humanidades. En ambos casos, se pretendía asegurar la preparación de los

profesores, pues en ellos recae la responsabilidad de mediación de la estimulación metacognitiva de los estudiantes.

En el primer caso, las acciones de preparación, se realizaron en el trabajo metodológico correspondiente al colectivo de segundo y tercer año de la carrera Pedagogía Psicología, pues la carrera ya había asegurado la introducción de resultados preliminares de la autora y resultaba necesario orientar e instruir a los profesores participantes acerca de la concepción en el plano organizativo y metodológico tal como se concibe en la propuesta.

La carrera en la reunión metodológica analizó el problema y se discutieron las fallas en el sistema para favorecer la formación de estudiantes con potencialidades que se mostraban apáticos y llegaban a mostrar resistencia ante las exigencias del año. La autora, en calidad de jefe de colectivo de 4to año, profundizó en el diagnóstico metacognitivo para su atención desde la propuesta. El registro del investigador recogió expresiones positivas de los profesores en el debate.

En general, encontraron la propuesta como una posibilidad para perfeccionar el trabajo educativo y asegurar el protagonismo estudiantil que exige el proceso de evaluación y la acreditación de la calidad a la carrera. Se indicó a los profesores elaborar sus influencias desde el currículo o las actividades educativas. Las profesoras de las asignaturas Formación de líderes estudiantiles; Intervención pedagógica y social; y Orientación de procesos, sistematizaron las técnicas en el proceso de enseñanza, en las actividades de tutoría y en las reuniones de brigada, mientras el resto de los profesores mantuvieron la influencia reflexiva, dialógica, de autovaloración que permitió consolidar el autoconocimiento y delinear las tareas de la estrategia educativa en correspondencia con las potencialidades y necesidades de los estudiantes.

Los resultados de la experiencia confirmaron la significatividad de los recursos y las posibilidades que tienen para ajustarse a la situación de desarrollo de cada estudiante. Al mismo tiempo, se elevó la participación de los estudiantes en la actividad científica, se obtuvieron premios y reconocimientos en concursos, eventos, fórum, fortaleciendo las posibilidades de cada uno para su actuación profesional y social (Ver anexo 11).

La discusión de los resultados confirmó que, desde el punto de vista organizativo, la concepción psicopedagógica garantiza la creación de las condiciones necesarias para que el proceso de estimulación metacognitiva marque la intencionalidad del proceso formativo. Desde esta dimensión se explica el objetivo que se persigue de manera individual por parte de cada participante y las decisiones de qué y cómo hacer, cada uno, desde sus condiciones por y para el grupo.

Desde el punto de vista metodológico, en la etapa diagnóstica se incluyeron técnicas de autoconocimiento, autovaloración que favoreció la identificación personalizada de potencialidades y necesidades, la formación de grupos de trabajo y la identificación de los recursos que se ajustan a cada estudiante. El trabajo realizado confirmó la pertinencia de recursos que los estudiantes reconocen como los más positivos: la realización de gráficos, esquemas, el uso de mapas conceptuales para evaluar el contenido, flexibilizando las actividades para desarrollar la estructura de pensamiento lógico y extraer ideas fundamentales que derivan de las secundarias.

Se reconoció el impacto formativo de las preguntas metacognitivas ¿Y cuál de esas técnicas se ajustan más a tí? ¿Con cuál te identificas? ¿Y cómo te sientes ante esto? declarando que, por ser un “objetivo formativo de amplio alcance, siempre hay que cuestionarlos”.

Se destaca la experiencia en la asignatura “-Orientación de procesos” “contribuyó a desarrollar capacidades en los estudiantes para realizar todas sus funciones, la docencia, la orientación, la asesoría” dado las múltiples problemáticas a las que se enfrenta, desde niños con necesidades educativas especiales incluidos en ese contexto regular, con discapacidad sensorial en el especial, hijos de padres separados con un divorcio mal manejo y, sobre todo, con el talento; así, con la apropiación de recursos lograron enfrentar la variedad de contenidos, de manera que el estudiante pudo conocer qué cualidades poseen, que le ayudan.”

Los ejercicios realizados fueron convirtiendo a los estudiantes “más asertivos y empáticos con las personas y desarrollaron las habilidades para la comunicación; para transferir los

aprendizajes y lograr el empleo de estos recursos ante diferentes situaciones cotidianas con mayor autovaloración de si y reconocimiento de los demás”.

Se evidenció que los profesores lograron determinar las necesidades que presenta el estudiante en la realización de las actividades durante el proceso formativo. De forma general, se evidenciaron cambios progresivos en cuanto a la determinación de los contenidos y acciones que estimulen la metacognición y de los recursos que se deben emplear para el desarrollo profesional y personal; pero, aún deberá ampliarse la contribución a la formación ciudadana, aspecto que se vio limitado a las actividades del proyecto extensionista “Tejiendo redes” y las Tareas de impacto, lo cual precisa potenciarse para una mayor autogestión y autodeterminación en el comportamiento ciudadano del joven profesional como líder de la transformación social. De igual modo se aseguró la posibilidad de reforzar la formación de habilidades sociales, sobre todo, en el trabajo colaborativo, la comunicación de emociones positivas.

En la valoración de la experiencia se concluyó que la propuesta deberá implementarse desde el primer año, de manera gradual, para que al concluir puedan poseer el desarrollo metacognitivo que necesita un joven universitario profesional de la Educación y aprovechar las potencialidades de los estudiantes; pero se puntualizó que es preciso reconocer que la relación de ayuda es un elemento dinamizador de la apropiación y significación en el desarrollo metacognitivo.

La sistematización de las experiencias de los colectivos de año con la investigadora permitió confirmar la pertinencia de la propuesta si se tiene en cuenta que se logró que la proyección personal de uno u otro profesor repercutiera en el proceso, las valoraciones más conservadoras se relacionaron con los profesores más resistentes al cambio. Sin embargo, aquellos que han comenzado a dotar de empatía el proceso formativo; mientras que los que resultan más extrovertidos y poseen una orientación desarrolladora de su protagonismo en la práctica educativa, consiguieron aportar nuevas ideas y modificaron los recursos ajustándolos a las condiciones del grupo. Al mismo tiempo se valorizó el papel de las emociones reconociendo el vínculo con los estudios que se vienen realizando en la carrera a partir de los trabajos de curso y diplomas.

En general, se pudo comprobar que los estudiantes necesitaron orientaciones específicas de cómo proceder para hacer consciente su actuación que propiciara dar solución a las tareas con determinado nivel de independencia. Es evidente la influencia de la concepción psicopedagógica propuesta en el logro de los resultados anteriores, lo que se manifestó de forma favorable en la atención personalizada al estudiante y el desarrollo metacognitivo que estos fueron alcanzando.

En este sentido, se concluyó que la implementación práctica de la propuesta deberá asumirse con un carácter progresivo hasta que se integre en la proyección formativa de todos en la carrera. Se logró mayor sistematicidad en las actividades académicas e investigativas; pero, en la práctica laboral, el cambio metodológico depende de la posición del docente. Se considera así, que se cumple la idea de que es el profesor el mediador por excelencia y el responsable directo del resultado que se pueda lograr.

En un segundo momento se amplió la influencia a partir de cursos de posgrado en la Facultad de Humanidades, con la participación de jefes de carrera, departamento, docentes, PPA y tutores. En este caso, se presentó la concepción psicopedagógica y se modeló de manera participativa el proceder metodológico para su implementación en el curso 2022-2023.

En el proceso se incluyeron orientaciones metodológicas, y se profundizó en el aspecto psicopedagógico del mismo, sobre todo, en lo que se refiere a la transposición de los recursos en los procedimientos didácticos que aseguren que desde las asignaturas y las actividades educativas se pueda contribuir a la estimulación metacognitiva de los estudiantes.

Al concluir, los participantes expresaron juicios positivos en relación con la posibilidad de la propuesta y dejaron planteados los retos que la experiencia formativa les reveló. Por un lado, un grupo de profesores asegura que la propuesta: permite la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo; favorece la coherencia en el proceder de los profesores del colectivo de año y carrera; reconocieron las necesidades de profundizar en el contenido psicopedagógico de la actividad mediadora del profesor universitario en general. Por otro lado, a un grupo de profesores les resultó interesante, sobre todo para los más jóvenes, que

consideraron las posibilidades que ofrece al contar con la estructura didáctica para realizar las actividades formativas sobre todo en la tutoría.

Todo lo anterior fue valorado por los directivos de la Facultad de Humanidades como condiciones indispensables para garantizar el perfeccionamiento del proceso formativo, al mismo tiempo solicitaron ampliar el programa de superación e introducir en el sistema de trabajo metodológico la ocupación psicopedagógica en la instrumentación del diagnóstico, la elaboración de las estrategias educativas, seguimiento de la evolución formativa de los estudiantes, a partir de las acciones incorporadas por el profesor en cada etapa formativa.

3.4. Criterio de expertos

En busca del rigor científico se identificó la necesidad de valorar con expertos las concepciones hasta aquí elaboradas. Sin dudas, las valoraciones por el criterio de expertos con empleo del método (Delphi) constituye una valiosa herramienta para revelar fiabilidad y pertinencia de concepciones y modelos, sin embargo, existen diferentes propuestas para facilitar y tratar la información obtenida por este método. En este caso, se empleó este método mediante tres rondas, con el objetivo de analizar, de manera teórica, la factibilidad de la propuesta inicial para poder realizar los cambios requeridos y elaborar la propuesta definitiva.

En la aplicación de la consulta a expertos, mediante el método Delphi, como vía de constatación teórica de la propuesta preliminar, en la primera ronda se les aplicó la encuesta a 19 posibles expertos (Ver anexo 12), seleccionados como competentes (17), según valores del coeficiente de competencia, entre medio y alto (Ver anexo 13); por lo que se le aplicó el procesamiento, según propone el método Delphi, a los criterios emitidos por los 17 expertos.

Los expertos pertenecen a diferentes provincias del país, en su totalidad poseen categoría científica de doctores. Los expertos seleccionados están vinculados a la Educación Superior y poseen experiencia en el tema que se aborda en el presente trabajo. Seis de ellos laboran como directivos de la carrera Pedagogía Psicología en el país y trece ejercen sus funciones profesionales en los departamentos de las carreras pedagógicas, 11 de ellos ejercen como directivos de estas.

En la consulta a expertos, primera ronda, se les solicitó que emitieran sus valoraciones acerca de la problemática a resolver y de la propuesta a desarrollar para su solución. Se recogieron sus sugerencias y/o criterios relacionados con la propuesta en su versión inicial, su modelación y contenido inicial entre las que se encuentran: “Incluir la metacognición en los instrumentos de diagnóstico que se asumen dentro del estudio de caracterización de los colectivos de año”. “Incluir la concepción metodológica que permita insertar o adecuar las estrategias de enseñanza aprendizaje y educativas de las disciplinas y colectivos de año desde la metacognición”. “Aunar las experiencias, estructurar las influencias y enfocarlas de manera gradual”. “Necesita fundamentar los contenidos, procedimientos y recursos que pueden ser utilizados. “Aprovechar la organización de las actividades curriculares y de las estrategias educativas para que se puedan insertar sin cambios que obstaculicen el proceso”. “Favorecer el crecimiento humano y profesional de los que participan, desde la intervención de los profesores”.

Estos criterios, fueron aportados por los expertos lo que conllevó a la emisión, por parte de estos, de la estructura en que pudiera quedar concebida la propuesta definitiva. Fueron abordadas, en esta primera consulta, las relaciones que deben darse como parte de la propuesta y el análisis de los modelos de referencia, a partir de valorar las sugerencias dadas por ellos.

Esta primera vuelta, permitió valorar la propuesta preliminar, explorar los fundamentos en los que se sustenta, la pertinencia de las dimensiones que la conforman, la pertinencia y factibilidad de la dimensión organizativa para su puesta en práctica, de las etapas y componentes declarados en la dimensión metodológica para su inserción en el proceso formativo, de los procederes y recursos propuestos para cada etapa y de la concepción de la actividad de los profesores y los estudiantes en los procedimientos, de los resultados de los componentes en cada momento; así como, de la concepción psicopedagógica para la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial y que se correspondía con el indicador ocho de la escala valorativa tipo Lickert que se diseñó al respecto en la encuesta aplicada (Ver anexo 14).

Los expertos consultados valoraron estos criterios como muy adecuados, dado el papel que tienen como parte de la propuesta en la concreción de la estimulación metacognitiva del estudiante en la formación inicial del Licenciado en Educación, con niveles de significación entre -0,496 y 0,36.

El análisis anterior revela que los 17 expertos consultados confirman el valor de la propuesta preliminar. No obstante, al responder a la solicitud de valoraciones cualitativas para su perfeccionamiento, recomendaron que se debe: “Determinar la pertinencia y factibilidad de los niveles de desarrollo metacognitivo sobre la base de identificar en qué momentos del proceso formativo alcanzan cada nivel”. “Incluir los aspectos que deberán tenerse en cuenta en la preparación de los docentes y cuál es el papel del colectivo de año para concebir la implementación de la propuesta en la práctica”.

Estos criterios, se tuvieron en cuenta para perfeccionar la concepción psicopedagógica en su segunda versión, sobre todo en lo que respecta a la determinación de los aspectos esenciales que debe incluir un programa de preparación de los docentes de los colectivos de año, y se precisaron tres períodos para la evaluación del desarrollo metacognitivo: el diagnóstico a inicios de semestre, uno intermedio que se hará coincidir con el período de culminación del primer semestre y al final de cada curso, según las influencias que se hayan organizado en el colectivo de año.

Para la aplicación de la segunda consulta a expertos, se trabajó con los 12 expertos que obtuvieron coeficiente de competencia Alto, es decir (Kc) entre 0,7 y 1, (Ver anexo 13), a los cuales se les entregó para su valoración la nueva versión de la propuesta, la cual recogía los criterios por ellos emitidos en la consulta anterior. Después de procesar y analizar los resultados del cuestionario, se obtuvieron los siguientes resultados:

En el indicador número uno, los expertos consultados valoraron como muy adecuados los fundamentos relacionados con la estimulación metacognitiva del estudiante en la formación inicial del Licenciado en Educación, lo cual se expresa en el nivel de significación de -0,91 (Ver anexo 15). De esta forma ocurrió con la opinión que reflejaron los expertos en relación a la pertinencia de las dimensiones que conforman la concepción psicopedagógica. Según se infiere en sus criterios, estas constituyen dimensiones

importantes en relación con la estimulación metacognitiva de los estudiantes, que fue valorado como muy adecuado en un nivel de significación de 0,618.

Los criterios de los expertos, en lo relativo a la pertinencia y factibilidad de los componentes y recursos declarados en la dimensión organizativa para la puesta en práctica de la concepción psicopedagógica, fue valorado como muy adecuado, con un alto nivel de significación (0,664).

El indicador cuatro, la pertinencia y factibilidad de los componentes declarados en la dimensión metodológica para la inserción de la Concepción psicopedagógica en el proceso formativo; así como, el indicador cinco que pone énfasis en la pertinencia y factibilidad de los procederes y recursos propuestos, fueron valorados de muy adecuados (0,664 respectivamente) (Ver anexo 15).

Todos los expertos consultados coincidieron en sus opiniones en relación a la concepción de la actividad del profesor y la actividad del estudiante en los procedimientos metodológicos; así como, la pertinencia y factibilidad de los resultados de cada componente; y, en sentido general, de la propuesta para la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación, esencial para la concreción de la misma, asignándole la categoría de muy adecuado, tal como se recoge en los ítems número seis (con valores de 0,468), siete (con valores de 0,53) y ocho (con valores de -0,616) (Ver anexo 15).

A pesar de las valoraciones positivas otorgadas a cada uno de los indicadores, los expertos recomendaron (87%) que la continuidad de esta investigación merece ampliar los fundamentos pedagógicos y didácticos en lo que respecta a la dinámica y metódica interna de cada dimensión.

Los expertos consultados valoran como positivo en la propuesta la intencionalidad que se le imprime a las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas; lo cual resulta novedoso y responde a la concepción integral de las influencias educativas que deben generarse en el colectivo de año. Además, reconocieron que la propuesta de una concepción psicopedagógica, posibilita la conducción de aprender a aprender como clave para alcanzar un desarrollo autónomo, responsable y contextualizado.

En este sentido, resaltan el valor de las particularidades de la preparación de los estudiantes para responder al autodiagnóstico de la necesidad a partir de la percepción que estos tienen de cómo lo ven los demás como un elemento importante para su actuación profesional; así como, la configuración de un proceder que favorezca la autogestión del conocimiento de sí mismo y la información actualizada; para construir su concepción de sí mismo, del otro y de su lugar en el complejo entramado social en que se mueve, todo ello desde un ejercicio que se inserta en las diversas actividades de formación antes, durante o al final de la actividad pero siempre estimulando la interacción positiva, la adquisición de nuevas estrategias de aprendizaje metacognitivo y su proyecto de vida.

Los resultados anteriores, evidencian que es adecuado el nivel de factibilidad teórica de la concepción psicopedagógica para la estimulación metacognitiva del estudiante en la formación inicial del Licenciado en Educación; así como, de las condiciones que permiten su fundamentación para la inserción en el proceso formativo. Por tanto, la pertinencia de la propuesta está dada por: el reconocimiento del papel de los colectivos de año, lo que supone que todos los profesores participan en el proceso; el aprovechamiento de las políticas y proyecciones que coinciden en que se debe potenciar la formación inicial docente; la creación de nuevas dinámicas y fundamentos teóricos para concretar la contribución al proceso.

Mientras que, la adecuada factibilidad de la misma la garantiza: la racionalidad didáctica que posee el resultado, la guía que constituye para la intervención de los colectivos de año en el diseño y desarrollo de actividades que apoyan la formación inicial desde el Modelo del profesional, el aseguramiento a la continuidad del proceso. Al mismo tiempo reconocen la concreción del proceder en la práctica y la facilidad que tiene para su inserción en esta, sin cambios que obstaculizan el proceso. Aun así, para cumplir la recomendación dada por los expertos, se procedió a ajustar la propuesta como se presenta en este informe sobre todo en el caso de los fundamentos y la dinámica interna del proceder lo cual permitió una nueva valoración de la propuesta definitiva.

3.5.-Valoración definitiva de la propuesta

Por la importancia que le atribuyeron a la propuesta, los expertos recomendaron someter la (concepción psicopedagógica) a consideración de los directivos de carreras pedagógicas, sobre todo, en cuanto a la receptividad de los profesores, a la manera en que debía propiciarse la estimulación para lograr que profesores, tutores, directivos y estudiantes se impliquen en las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas.

3.5.1 Criterio de los jefes de carreras pedagógicas

Según el criterio de los jefes de carreras pedagógicas, los profesores fueron muy receptivos en cuanto a la manera en que debía realizarse la estimulación para lograr que todos se impliquen en todas las actividades formativas, para ello consideran que con la concepción psicopedagógica se reconoce el protagonismo que deben ejercer los estudiantes para liderar las actividades, al tiempo que facilita la dinámica del diagnóstico inicial y su actualización. En esta tesitura, lo cual permitirá una mejor proyección de la intencionalidad de las influencias educativas para la estimulación metacognitiva, sobre todo, al utilizar las metodologías basadas en la reflexión y en la indagación y el trabajo en equipo, estas se convertirán en recursos para que el estudiante aprenda a explorar sus procesos mentales en las tareas asociadas al desarrollo personal, profesional y ciudadano.

Asimismo, se destaca que la concepción psicopedagógica que se propone contribuye a que los estudiantes aprendan a tolerar los puntos menos fuertes, las frustraciones, a desarrollar el espíritu crítico y aprender de los errores, al planteamiento de expectativas de desarrollo, mejorar la autoestima, la autonomía, tomar decisiones, motivarse y comprometerse con la profesión, mejorar el proyecto de vida profesional y personal. Es así que se favorece el cumplimiento de los objetivos de la formación y que además permite implicar a la familia, a las comunidades, a los tutores para que adquieran compromisos en la conducción del desarrollo de la personalidad de los estudiantes y de su formación personal, profesional y ciudadana.

En este caso, también se crea el trabajo individualizado con los estudiantes poniendo en práctica el principio pedagógico de la educación a través de la instrucción, de inclusión en un ambiente de complicidad, amor, comprensión, de aceptación de las fortalezas y

debilidades, a través de la mediación y el ofrecimiento de ayudas según la planificación del momento de la actividad en que se va a realizar la estimulación. Aun así, se sugiere que las influencias se deban trabajar no solo desde la actividad del profesor, del tutor, del colectivo de año, sino extenderlo también al trabajo de las disciplinas y de toda la carrera; advierten la necesidad de preparar a todo el claustro para implementar este proceso. En este mismo orden, se insistió en la necesidad de elaborar medios digitales que permitan crear otras propuestas desde la familia y la gestión personal.

3.5.2 Valoración de expertos

En la valoración de la propuesta definitiva, las primeras reflexiones precisaron realizar una secuenciación de consultas, mediante la combinación de técnicas presentes en la Tormenta de ideas y la esencia del Ábaco de Regnier en discusiones con los profesores, tutores y directivos. El objetivo fue orientarse e ir cerrando las ideas que definirían los cuestionarios para la aplicación del Método Delphi y así fortalecer el criterio de la investigadora para proceder a la consulta con mayor precisión. Estas se resumen como sigue:

1. Intercambio de ideas con grupos de sujetos que perciben la problemática (profesores, jefes de carrera, tutores, decanos de otras facultades de carreras pedagógicas), (Ver anexo 16) donde se muestra la encuesta aplicada.
2. Selección de los expertos. Método Delphi”. “Aplicación de cuestionarios a expertos con diferentes niveles de implicación en la formación inicial (Ver anexo 17).
3. Aplicación de cuestionarios sobre las Concepciones propuestas y sus fundamentos (Rondas)

La secuenciación de pasos partió de la determinación del coeficiente de competencia en los posibles expertos y fue iniciada en el curso 2020/2021 con sus autovaloraciones. El cuestionario para tal fin se aplicó en principio a 36 sujetos, distribuidos de la siguiente manera: 19 en la provincia de Cienfuegos, 4 de Santiago de Cuba, 6 de Camagüey, 3 de Holguín y 4 de Villa Clara, ello permitió definir un total de 30 expertos.

Las tres rondas efectuadas, a razón de una por semestre: primer semestre 2020/2021, segundo semestre 2020/2021 y primer semestre 2021/2022. Este distanciamiento en las entregas de la información a los expertos con vistas a obtener sus criterios acerca de la

concepción, tuvo como anticipo la entrega de la información en versión impresa y en digital con anterioridad a la aplicación de la encuesta. En este interés, se aprovecharon las reuniones nacionales y talleres, eventos nacionales e internacionales para la obtención de respuestas con la frecuencia que el método establece, mientras que, mediante el correo electrónico, se mantuvo el intercambio.

El cuestionario que emplearon en la tercera ronda para emitir sus criterios acerca de la propuesta y el comportamiento estadístico al aplicar el método (Ver anexo 18), permite señalar que en todos los casos, se reconoce la importancia de lograr que el perfeccionamiento de la formación inicial del Licenciado en Educación se sustente en una concepción “integradora de las influencias educativas que tenga en cuenta la intencionalidad en la estimulación para la determinación de la experiencia metacognitiva de los estudiantes”.

El análisis de los resultados evidencia que los criterios emitidos por los expertos, coinciden en su mayoría en la serie muy adecuado, los aspectos valorados en cada punto (P) se consideran entre muy adecuado, bastante adecuado y adecuado. La serie varía desde 0.34 en el ítem uno, hasta un máximo de 2.2 en el ítem siete. Los restantes ítems varían entre estos valores. Ello permite inferir la factibilidad de la concepción propuesta. “La complejidad de la concepción, la manera en que se adaptaría a la práctica” fueron términos en los que coincidieron 24 expertos que justifican el comportamiento de la serie muy adecuado interrogante P10- al considerar la propuesta como adecuada- sugieren trabajar más las cuestiones operativas para que los profesores, tutores y directivos gestionen el proceso, siguiendo la lógica de las dimensiones de la concepción.

En los aspectos valorados, los criterios emitidos se inclinan hacia las posibilidades de proporcionar el perfeccionamiento de la formación inicial del Licenciado en Educación. Los criterios son válidos al ser considerados entre “muy adecuado, bastante adecuado, adecuado”.

Algunos planteamientos que corroboran esto son: “la concepción se muestra como una vía para la solución de los problemas de perfeccionamiento de la formación inicial...”, “...pertinente para dar respuesta a la formación inicial de los Licenciados en educación en

condiciones de la transformación socioeducativa...”, “...está fundamentada sólidamente en la teoría y expresa una concreción práctica de la política...”, “...su interpretación informa de una posición teórica respecto al proceso, las dimensiones recrean con mejor precisión cómo se pueden articular todas las actividades formativas y las influencias de profesores y tutores...”, “...como construcción teórica permite interpretar la realidad de la formación inicial y proporciona nuevas posibilidades para la formación integral del Licenciado en Educación...”, “...refleja la complejidad del proceso formativo en la actualidad, es viable con cambios para su adaptación en la práctica...”, tales planteamientos responden de manera afirmativa a las posibilidades de la propuesta.

Los resultados de la aplicación del método, en síntesis, demostraron las posibilidades de la propuesta para su introducción en la práctica y permitió adoptar disposiciones a la investigadora, respecto a la metodología de implementación.

La introducción de los datos en el programa digital, reveló que la cuantificación de comportamientos en el grupo de expertos, delimitó que un 50% se encuentra en el valor 0.8 datos aproximados en los resultados obtenidos en otros programas para la validación con las categorías entre 0,6 y 1. La opinión aquí asumida es que los 30 expertos tienen una competitividad alta para emitir sus criterios, aunque existieron diferencias entre unos y otros. Como resultado del procesamiento de datos en el programa se constata que existe consenso entre los expertos al considerar que el coeficiente de Kendall se acerca a 1 (valor que es estimado como válido) resultados que se muestran respecto a la última ronda (Ver anexo 19).

Puede apreciarse que no se alcanzó en el coeficiente de Kendall el máximo (muy alto nivel de concordancia); pero, la metodología informa que pueden asumirse otros rangos que limitan las posibilidades a partir de la coincidencia en las respuestas de los expertos. En este caso, existe una aproximación a los resultados del programa digital anterior: la desviación de 13.14 en el ítem que responde a la pregunta 10, -es un resultado bajo- y existe al respecto coincidencia de los expertos de acuerdo a los rangos asumidos para esta investigación; pero sin dudas con el criterio Alto nivel de concordancia, se coincide suficiente en las respuestas de los expertos. La comparación de las respuestas de los

expertos y la interpretación del coeficiente de Kendall (se plantea en la metódica seguida que cuando existe un alto nivel de coincidencia en las respuestas de los expertos, y esta respuesta es afirmativa, con un bajo índice de variación de los ítems, entonces puede afirmarse que la respuesta es factible).

3.5.3 Desafíos metodológicos y prácticos de la propuesta

Se presentaron retos en la investigación desde el punto de vista metodológico y práctico a pesar de que se tomaran como punto de partida los elementos teóricos y metodológicos que justificaron la propuesta, lo cual permitió establecer la relación entre la brecha, los fundamentos y el resultado para ser consecuente con la relación entre el objeto y el campo, la utilización de la caracterización de las condiciones psicopedagógicas para la estimulación metacognitiva en la formación inicial docente y luego en la concepción.

Con los resultados obtenidos en la validación por expertos, la investigadora logró ajustar los procedimientos para la implementación en la práctica, obtener informaciones sobre posibles resultados del proceso investigativo, asegurarse de la pertinencia y factibilidad de la propuesta para la solución del problema declarado; informaciones y otros datos pueden ser visualizados en el CD anexo, en el que se muestra la carpeta validación por expertos, valoraciones y tablas. Entre estos ajustes a los procedimientos para la implementación se encuentran: la preparación de los profesores, tutores y directivos y la utilización de los espacios metodológicos (reales y virtuales) para la integración de acciones de formación.

Los expertos, además, pudieron identificar necesidades investigativas relacionadas con: la elaboración de otros recursos y su pertinencia e impacto en grupos de estudiantes con diferentes niveles de desarrollo metacognitivo; la sistematización en los resultados de la preparación metodológica y de superación de los colectivos de año para generalizar los resultados.

En este caso se coincidió que el sistema de trabajo metodológico de la universidad, la innovación educativa, los proyectos de investigación que se vienen gestando como un reclamo del perfeccionamiento de las prácticas educativas en la Educación Superior valorizan el papel de los espacios virtuales para promover la instauración de las ideas que se presentan en la concepción psicopedagógica que se propone, por tanto, queda el

compromiso desde esta propuesta, de asumir la búsqueda de nuevas vías de estimulación de la formación inicial y el desarrollo metacognitivo de los estudiantes.

Conclusiones del capítulo

La concepción psicopedagógica que se propone, se corresponde con los fundamentos teórico-prácticos y con las exigencias del proceso de investigación que sustentan la formación inicial del Licenciado en Educación y atiende a la particularidad de la estimulación metacognitiva de los estudiantes como parte de este proceso.

En su diseño se presentan los fundamentos teóricos que constituyen condiciones para la estimulación metacognitiva en la formación y dos dimensiones, una organizativa dirigida a plantear una secuencia de acciones para su puesta en práctica y otra metodológica que muestra la secuencia que sirve de marco para la aplicación de los recursos educativos de estimulación para su inserción en el proceso formativo; todo ello a partir del aseguramiento de las exigencias psicopedagógicas y curriculares y las pautas para la concepción psicopedagógica presentadas en el capítulo I y de la utilización de las posibilidades del contexto, la mediación del profesor, interacción y colaboración entre los participantes que se determinan desde las modelaciones preliminares con la definición del modelo actuante del profesor universitario.

La validez de la concepción psicopedagógica se asegura no solo por las opiniones de los expertos, sino también con los criterios de los profesores de la carrera seleccionada previo convenio con la dirección de la Facultad de Educación, la implementación de las dimensiones en la práctica del colectivo de año y los criterios de los jefes de carreras que con sus valoraciones permitieron determinar la sustentabilidad, pertinencia y factibilidad como bases de la validez y plantear los desafíos metodológicos y prácticos de la propuesta por parte de la investigadora.

CONCLUSIONES

El análisis de los referentes teórico-metodológicos para la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación permitió reconocer que este proceso se sustenta en la situación actual y potencial de desarrollo, seleccionar y jerarquizar las influencias de las actividades que aseguren la complicidad, aceptación y orientación de recursos educativos de estimulación metacognitiva, y, determinar desafíos y perspectivas.

Al caracterizar las condiciones psicopedagógicas que tiene la formación inicial del Licenciado en Educación, se confirmó que la estimulación metacognitiva es una prioridad, pues los estudiantes necesitan aprender a autoconocerse, autoevaluarse y autorregularse en las actividades de formación que permitan estimular su desarrollo personal, profesional, ciudadano, asumiendo este proceso desde la autoconciencia de las experiencias. El trabajo en los colectivos de años, permite ordenar y secuenciar los recursos e influencias necesarios para la estimulación metacognitiva.

La concepción psicopedagógica elaborada como ejercicio teórico-práctico en el que participaron expertos y usuarios, responde a las exigencias estructurales y funcionales; se destacan los requisitos como supuestos básicos en que se concretan las dimensiones y componentes por los que transcurre la estimulación metacognitiva de los estudiantes durante la formación en las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas que se diseñen en el colectivo de año y descansa en la guía de los profesores/tutores de la carrera.

Como resultado científico se ofrecen precisiones para el diagnóstico y la estrategia educativa.

La valoración de la concepción psicopedagógica se confirmó mediante el criterio de expertos y la implementación práctica. Su validez teórica metodológica está determinada por la consistencia lógica y teórica entre los elementos que la componen, la transformación de las prácticas educativas y la modificación de la manera en que estas favorecen la estimulación metacognitiva de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

El estudio realizado permite proponer lo siguiente:

- Ampliar la investigación acerca de los recursos y la pertinencia e impacto que estos pueden llegar a tener en grupos de estudiantes con diferentes niveles de desarrollo metacognitivo.
- Asegurar la preparación de los colectivos de año mediante un trabajo sistemático de preparación metodológica y de superación como condición para la generalización.
- Promover la virtualización de la concepción psicopedagógica como una posibilidad para potenciar el acceso a nuevas vías de estimulación de la formación y el desarrollo metacognitivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aldaz, M. (2015). *La metacognición en la educación*. <http://files.procesos.webnode.com/20000002488a8d89419/EI%20pensamiento%20en%20la%20escuela.pdf>.
2. Alfonso García, M. (2018). *Estimulación del aprendizaje en el proceso de enseñanza en la superación del docente de escuelas pedagógicas*. [Tesis doctoral]. Universidad de Cienfuegos.
3. Alsina, A., Batllori, R., Falgàs, M., & Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74.
4. Alzury Souchi, N. S. (2016). *La formación martiana de las carreras pedagógicas en la Educación Superior* [Tesis doctoral]. Universidad de Cienfuegos.
5. Bastida Lugones, L., Valdés Abreu, L., & Cuellar Gutiérrez, M. (2020). La formación continua del profesorado como contenido de la actividad pedagógica profesional de los directivos en las instituciones educativas; reflexiones necesarias. *Revista Mapa*, 9(19), 156-166.
6. Bernaza, G., Addine, F., & Deriche, Y. (2013). *El proceso pedagógico de posgrado: Fundamentos, retos y aplicaciones* [Evento Pedagogía 2013, Curso Pre-evento No. 7].
7. Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). LEA.

8. Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: Proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177.
9. Calviño Valdés-Faully, M. (2000). *Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativas múltiples*. Editorial Científico Técnica.
10. Calviño Valdés-Faully, M. (2004). *Análisis dinámico del comportamiento*. Editorial Poligráfica Félix Varela.
11. Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M., & Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 233-252.
<http://dx.doi.org/10.12804/apl34.2.2016.03>
12. Cantó Doménech, J., de Pro Bueno, A., & Solbes, J. (2016). ¿Qué ciencias se enseñan y cómo se hace en las aulas de educación infantil? La visión de los maestros en formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias*, 34.3, 24-50.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1870>
13. Cañizares Espinosa, Y., Guillen Estevez, A. L., Leyva Haz, J., Guerra Véliz, Y., & Herrera Estrada, A. (2016). Propuesta para impartir la Didáctica de la Física empleando estrategias de enseñanza y de aprendizaje. *Avances en Supervisión Educativa*, 8(4), 20-22.
14. Carmona Ariosa, B. D. (2018). *La metacognición: Eje directriz del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la Educación Superior*. [Tesis doctoral]. Universidad de Sancti Spíritus «José Martí Pérez».

15. Carretero, M., & León, J. A. (1999). Desarrollo psicológico y educación. Del pensamiento formal al cambio conceptual. En *Selección de lecturas. Psicología del desarrollo: Adolescencia y juventud*. (pp. 226-246). Universitaria.
16. Cassola-Rivera, W. (2022). *Habilidades metacognitivas: Herramientas fundamentales en el aprendizaje universitario*. Hoy en el TEC. <https://www.tec.ac.cr>
17. Castellanos Muñoz, S. L. (2016). *Estrategias para el desarrollo de Memoria de Trabajo y Metacognición en estudiantes universitarios* [Tesis de Maestría]. Universidad Internacional de La Rioja.
18. Castellanos Simons, D., Castellanos Simons, B., Livina Lavigne, M. J., Silverio Gómez, M., Reinoso Cápiro, C., García Sánchez, C. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela Una concepción desarrolladora*. Pueblo y Educación.
19. Castro Rubilar, J. I., Garrido Roca, A., & Ortega Gutiérrez, S. (2022). Diagnóstico Sistema de prácticas pedagógicas: El caso de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chile. *Praxis Educativa (Arg)*, 36(1), 1-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260108>
20. Cevallos Reyes, C. B., Flores Herrera, J. R., Flores Nicolalde, B. C., & Flores Nicolalde, F. (2016). Diagnóstico de la metacognición y procesos de aprendizaje de los estudiantes que estudian física en una universidad ecuatoriana. *Lat. Am. J. Phys. Educ*, 10(4). <http://www.lajpe.org>
21. Chaves Barboza, E., Trujillo Torres, J. M., & López Núñez, J. A. (2016). Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales. *Píxel-Bit. Revista de medios y Educación*, 48(4), 67-82. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.05>

22. Chávez Rodríguez, J. A., Deler Ferrera, G., & Suárez Lorenzo, A. (2021). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la pedagogía y la didáctica*. Pueblo y Educación.
23. Collazo Delgado, B., & Puentes Alba, M. (2021). *La orientación en la actividad pedagógica. ¿El maestro, un orientador?* Pueblo y Educación.
24. Contrera Betarte, M., Torres Maya, H. F., & Martí Chávez, Y. (2022). El proceso de formación inicial de la Licenciatura en Educación, Pedagogía-Psicología, en Cuba. Apuntes necesarios. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 7(1), 48-56.
25. Copello Levy, M. I., & Sanmartí Puig, N. (2001). Fundamentos de un Modelo de formación permanente del profesorado de Ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 19(2), 269-283.
26. Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2016a). *Modelo del Profesional. Plan de Estudio "E", Facultad de Ciencias pedagógicas*.
27. Cuba: Ministerio de Educación Superior. (2016b). *Planes de trabajo metodológico de las carreras*.
28. Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2016c). *Programas de las Disciplinas Práctica Investigativa Laboral, Fundamentos Fisiológicos y Psicológicos de la Educación y Orientación Educativa. Plan de estudio E. MES*.
29. Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2017a). *Informes de autoevaluación de las carreras*.
30. Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2017b). *Estrategias educativas de los años 2do, 3ro, 4to y 5to, carrera Pedagogía Psicología. Universidad de Cienfuegos*.

-
31. Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2018). *Evaluaciones de la integralidad de los estudiantes de 3er y 4to año de la carrera. Universidad de Cienfuegos.*
 32. Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2022). *Resolución 47/2022 «Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias».* (GOC-2022-1133-O129). Gaceta Oficial de la República de Cuba. <http://www.gacetaoficial.gob.cu/>
 33. Cuesta, A. (2001). *Gestión por competencias.* Ediciones Academia.
 34. De Armas Ramírez, N., & Valle Lima, A. (2011). *Resultados científicos en las investigaciones educativas.* Pueblo y Educación.
 35. De Camilloni, A. R. (2017). La movilización de procesos metacognitivos en la formación de los conocimientos de los profesores. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 4(4), 17-32.
 36. De Souza Barcelar, L., & Carbonero Martín, M. A. (2019). Formación inicial docente y competencias emocionales: Análisis del contenido disciplinar en universidades brasileñas. *Educ. Pesqui, São Paulo*, 45, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945186508>
 37. Del Canto Colls, C. (2000). *Concepción teórica de los niveles de manifestación de las habilidades motrices deportivas en la Educación General Politécnica y Laboral* [Tesis doctoral]. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
 38. Díaz Canel Bermúdez, M. A. (2021, noviembre 23). “En Que quienes educan estén conectados con el espíritu de la sociedad”. *Cubadebate.cu*, 4.

-
39. Díaz Falcón, D., Fuentes Suárez, I., & Senra Pérez, N. de la C. (2018). Adolescencia y autoestima: Su desarrollo desde las instituciones educativas. *Revista Conrado*, 4(64), 98-103.
40. Domínguez García, L. (1990). Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad. En *Selección de lecturas. Psicología del desarrollo: Adolescencia y juventud* (pp. 541-564). Editora Universitaria de la Universidad de la Habana.
41. Domínguez García, L., & Ibarra Mustelier, L. (2003). Juventud y proyectos de vida. En *Selección de lecturas. Psicología del desarrollo: Adolescencia y juventud* (pp. 525-540). Editora Universitaria de la Universidad de la Habana.
42. Domínguez, M. C., Medina, A., & López, E. (2018). Desarrollo de competencias en el primer curso de universidad: Estudio de caso. *Publicaciones*, 48(1), 39-62. <https://doi.org/Doi: 10.30827/publicaciones.v48i1.7325>
43. Elisondo, R., de la Barrera, M. L., Rigo, D. Y., Kowszyk, D. I., Fagotti Kucharski, E., Riccetti, A., & Siracusa, M. R. (2016). Estudiantes hoy, entre Facebook, Google y Metacognición. Ideas para innovar en la Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 225-244.
44. Falcón, C., & Arraiz, A. (2019). Construcción eficiente y sostenible de la carrera: El portafolio profesional como recurso de orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 8-29.
45. Fariñas León, G. (2001). *Psicología educativa*. Félix Varela.
46. Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En *The nature of intelligence*. Hillsdale: LEA.

-
47. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
48. Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. En *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21-30). Erlbaum.
49. Flavell, J. H., & Wellman, H. (1977). Metamemory. En *Perspectives on the development of memory and cognition*. Ediciones LEA.
50. Flores Águila, M. A. (2020). Empatía y respeto entre otros valores: Análisis de experiencias docentes de colaboración con organizaciones sociales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), 1-12. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1195>
51. García Raga, L., Boqué Torremorell, M. C., & Grau Vidal, R. (2019). Valoración de la mediación escolar a partir de la opinión de alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante (España). *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 103-119. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9146>
52. González León, Y., & Rivera Oliveros, A. M. (2020). Modelo pedagógico para favorecer la formación cultural en estudiantes de carreras pedagógicas. *Revista Conrado*, 16(75), 322-333.
53. González Maura, V. (2004). El profesorado universitario: Su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie2412934>
54. González Mirabal, D. (2014). *La tutoría en la formación científico investigativa inicial del profesional de la educación*. [Tesis doctoral]. Universidad de Sancti Spíritus.

-
55. González Serra, D. (2009). Martí e a psicología. *Psicología & Sociedade*, 21(3), 1-10.
<https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300009>
56. Gutiérrez de Blume, A., & Montoya-Londoño, D. (2020). Relación entre factores de personalidad y metacognición en una muestra de estudiantes del último semestre de formación de programas de licenciatura en Educación en Colombia. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-20. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4048>
57. Henkel, J. (2017). *Brain Stimulation Can Modify Learning in Humans*.
<http://iflscience.com/brain/brain-stimulation-can-modify-learning-humans/>
58. Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
59. Horruitiner Silva, P. (2006). *La universidad cubana: El modelo de formación*. Félix Varela.
60. Imbernón, F., Shigunov Neto, A., & Fortunato, I. (2019). *Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas*. Edições Hipótese.
<http://nutecca.webnode.com.br>
61. Keeling Álvarez, M. (2013). *La actividad científica educacional de docentes e investigadores desde el Centro de Documentación e Información Pedagógica de la Universidad Enrique José Varona*. Pueblo y Educación.
62. Kopcke Filho, H. (2016). *Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade*. 1-9.
63. López Rodríguez del Rey, M. M. (2018). *Mediación pedagógica del tutor en la EAD*.
www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/171.doc
64. Lorences González, J. (2011). Aproximación al sistema como resultado científico. En *Resultados científicos en la investigación educativa*. Pueblo y Educación.

-
65. Lucio Gil, R. (2018). *La formación docente: Horizontes y rutas de innovación*. CLACSO.
66. Maciel de Oliveira, C., & Severino, L. (2014). Orientando la metacognición en estudiantes universitarios. *Experiencias Educativas*, 1(2), 63-67.
67. Mancebo, M. E., & Vaillant, D. (2022). *Programas de recuperación de aprendizajes. Evaluación de la evidencia y el potencial para América Latina*. El diálogo.
68. Martí Chavez, Y. (2019). *La función social del psicopedagogo en el ámbito educativo como contenido de la superación profesional*. [Tesis doctoral]. Universidad de Cienfuegos.
69. Martin, A. (2014). *Estimulación del aprendizaje escolar*. Cátedra.
70. Martínez Isaac, M. G., & Pérez Obregón, D. (2020). El Ejercicio de la Tutoría para la Orientación a la Familia en la Unidad Docente. Un Modelo del Proceso Tutorial. *Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 8(2), 38-45.
71. Melgar, M. F., & Elisondo, R. (2017). Metacognición y buenas prácticas en la Universidad ¿Qué aspectos valoran los estudiantes? *Innovación Educativa*, 17(74), 17-38.
72. Méndez Méndez, E., & Arteaga Quevedo, Y. (2020). Reconocimiento epistemológico del profesor de ciencias naturales: Un estudio desde la metacognición. *IENCI- Investigações em Ensino de Ciências*, 25(3), 300-322.
73. Mendoza, LL. (2001). *Modelo para la dinámica de la motivación en el proceso docente educativo* [Tesis doctoral]. Instituto Superior Pedagógico «Frank País García».
74. Morales González, B., Edel Navarro, R., & Aguirre Aguilar, G. (2017). Transformar la formación inicial docente: Una aproximación a los perfiles de prácticas de evaluación. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(2), 1462-1480. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10303>

-
75. Moreno, M. J., & Quiñones, D. A. (2014). La perspectiva didáctica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48/4.
76. Moreno Iglesias, M., Tabares Arévalo, R. M., Casanova Moreno, M. C., Ybirico Reina, A., & González Núñez, L. O. (2019). La gestión por competencias en la carrera de Cultura Física en Cuba. *PODIUM*, 14(1), 40-55.
77. Nieto-Márquez, N., García-Sinausía, S., & Pérez Nieto, M. A. (2021). Relaciones de la motivación con la metacognición y el rendimiento cognitivo en estudiantes de educación primaria. *Anales de Psicología*, 37(1), 51-60.
78. Oliva, A. (1999). Desarrollo psicológico y educación. Desarrollo social durante la adolescencia. En *Selección de lecturas. Psicología del desarrollo: Adolescencia y juventud* (pp. 267-280). Editora Universitaria de la Universidad de la Habana.
79. Onrubia, J. (2013). El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente. Universidad del Caribe escuela de educación informe del curso monográfico. *Periódico provincial interescolar*, 6.
80. Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 4(55), 2083-2093.
81. Parra Vigo (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la Educación en Formación Inicial* [Tesis doctoral]. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
82. Patrón Espinosa, F., Ortega González, M., & Martínez-Montor, D. R. (2019). Lo psicológico como dimensión del desarrollo humano. Una aproximación

-
- interconductual. *Interacciones*, 5(2), 1-8.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.24016/2019.v5n2.172>
83. Peñate Montero, P.T. (2015). *Concepción teórico-metodológica para la educación tecnológica en la escuela primaria*. (Tesis doctoral). Universidad Enrique José Varona.
84. Pérez-Galdós Capote, G. R., Senra Pérez, N., & López Rodríguez del Rey, M. M. (2019). Concepciones y prácticas de la formación de los docentes. Compartiendo desde las diferencias Estados Unidos-Cuba. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 460-469.
85. Ramírez Echeverry, J. J. (2017). *La competencia “aprender a aprender” en un contexto educativo de ingeniería* [Tesis doctoral]. Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de Barcelona.
86. Rodríguez Guerra, V. E. (2017). *Dirección del proceso educativo de la secundaria básica con la utilización de la actividad científica* [Tesis doctoral]. Instituto Superior de Ciencias Pedagógicas“Félix Varela”.
87. Rosental, M., & Ludin, P. (1985). *Diccionario filosófico*. Política.
88. Ruiz Pérez, O. (2014). *La formación de las habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de la licenciatura en Educación especialidad Pedagogía-Psicología* [Tesis doctoral]. Universidad de Ciencias Pedagógicas de Villa Clara “Félix Varela Morales”.
89. Sánchez-Cruzado, C., & Sánchez-Compañía, M. T. (2020). El modelo flipped classroom, una forma de promover la autorregulación y la metacognición en el desarrollo de la educación estadística. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 121-142.

-
90. Sánchez González, K. (2017). *La formación inicial del Licenciado en Educación; Pedagogía-Psicología para la educación en valores* [Tesis doctoral]. Universidad de Cienfuegos.
91. Sánchez Rodríguez, G. C. (2014). *La motivación hacia el aprendizaje en los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología* [Tesis doctoral]. Universidad de Ciencias Pedagógicas de Holguín “José de la Luz y Caballero”.
92. Sandoval Casilimas, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores e Impresores Ltda.
93. Schrand, T., Jones, K., & Hanson, V. (2018). “Reflecting on Reflections”: Curating ePortfolios for Integrative Learning and Identity Development in a General Education Senior Capstone. *International Journal of ePortfolio*, 8(1), 1-12.
94. Senra Pérez, N. (2018). Diagnóstico del desarrollo metacognitivo de los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología en la Universidad de Cienfuegos. *Revista IPLAC, Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación*, 3. www.revista.iplac.rimed.cu
95. Senra Pérez, N. C. (2020). *La estimulación del desarrollo metacognitivo de los estudiantes de la Licenciatura en Educación especialidad Pedagogía-Psicología* [Tesis de Maestría]. Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.
96. Senra Pérez, N. C. (2021). *Evolución de las teorías psicopedagógicas que develan tecnologías de metacognición en el aprendizaje y su importancia en la universidad* [Manuscrito].
97. Senra Pérez, N. C. (2022). Volver a la rutina escolar. Hábitos y métodos de estudio. En *El retorno a clases y las huellas de una pandemia. Herramientas para la asesoría psicopedagógica a docentes y directivos* (pp. 93-99). Universo Sur.

-
98. Senra Pérez, N. C., & López Rodríguez del Rey, M. M. (2018). El desarrollo metacognitivo de los estudiantes de la Carrera Pedagogía-Psicología en la Universidad de Cienfuegos. *Revista Conrado*, 14(61), 7-14.
99. Senra Pérez, N., López Rodríguez del Rey, M., & Bravo López, G. (2018). *Análisis epistemológico del currículo de la carrera Pedagogía Psicología y su contribución al desarrollo metacognitivo del estudiante*. IX Seminario Internacional de Docencia Universitaria, Cienfuegos.
100. Senra Pérez, N. C., López Rodríguez del Rey, M. M., & Bravo López, G. (2019). Posiciones actuales y perspectivas para la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial pedagógica. En *Formación y profesionalización docente en América latina, experiencias y resultados de investigación* (pp. 14-37). REDEM.
101. Senra Pérez, N. C., López Rodríguez del Rey, M. M., & Bravo López, G. (2021a). La estimulación metacognitiva: Un recurso para la educación inclusiva. Reflexiones y requisitos para la práctica. *Revista Varela*, 21(60), 194-202.
102. Senra Pérez, N. C., López Rodríguez del Rey, M. M., & Bravo López, G. (2021b). Metacognición y formación del estudiante universitario. Un estudio en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología. *Revista Conrado*, 17(80), 184-193.
103. Senra Pérez, N. C., López Rodríguez del Rey, M. M., & Bravo López, G. (2023a). *Metacognición*. Editorial Universo Sur.
104. Senra Pérez, N. C., López Rodríguez del Rey, M. M., & Bravo López, G. (2023b). *Manual de recursos de estimulación metacognitiva*. Editorial Universo Sur.

-
105. Senra Pérez, N. C., López Rodríguez del Rey, M. M., & Martí Chavez, Y. (2016). El método de discusión temática sobre la autovaloración del aprendizaje en la formación inicial del docente. *Revista Razón y Palabra*, 20(2-93), 868-892.
106. Torres Calzadilla, Z. L. (2018). *La promoción de la lectura en la formación inicial docente de las carreras universitarias* [Tesis doctoral]. Universidad de Cienfuegos.
107. Úsuva, A. V. (1988). *Formación de concepciones científicas en los escolares durante el proceso de enseñanza*. Pueblo y Educación.
108. Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina- dilemas y desafíos. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 35-52. <https://doi.org/DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9516>
109. Valle Lima, A. D. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. Pueblo y Educación.
110. Valle Mijanjos, S. O., Álvarez Rivero, J. C., & Alberto Berezaluce, R. V. (2016). Diseño de un modelo didáctico para la enseñanza de las ciencias en Química. *Textos y Contextos*, 1(59), 40-49.
111. Vázquez Abella, D. (2014). *Concepción didáctica para la dirección de la actividad científico-investigativa en la formación inicial profesional del psicopedagogo* [Tesis doctoral]. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
112. Vélaz de Medrano, C., & Vaillant, D. (2021). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana.
113. Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica.

114. Villar Angulo, L. M. (1990). *Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase. Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea.
115. Zabalza, A. (2004). *Diarios de clase*. Narcea.

Anexo 1

Tabla No. 1. Regularidades y tendencias teóricas acerca de la metacognición

Regularidades	Tendencias
<ul style="list-style-type: none"> ● La metacognición como proceso que asegura el conocimiento de sí mismo respecto a los procesos cognoscitivos y el control activo y regulación de estos procesos. ● Relacionan la metacognición con el contenido y función del conocimiento; es decir, con sus aspectos estático y dinámico: el conocimiento del conocimiento y la regulación del conocimiento. ● Supone tomar en consideración la conciencia del propio conocimiento y sus procesos, y, el control o regulación que sobre estos se ejerce. ● Combinan y equilibran interactivamente las variables: de la persona, de la tarea y de la estrategia. ● Definen dos áreas de investigación: saber sobre el conocimiento y regulación del conocimiento. ● Establecen diferencias entre conocimiento factual/declarativo, procedimental y condicional. ● Relacionan el desarrollo del componente metacognitivo como un elemento central en lo que se denomina “aprender a aprender”. ● Construyen sobre el componente metacognitivo, la estructura básica para el despliegue del aprendizaje autónomo, autorregulado y activo. ● Desarrollan de manera armónica la actividad intelectual, productiva, creadora y la metacognición para producir la apropiación, crecimiento y perfeccionamiento de instrumentos para el dominio del mundo y de sí mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Relacionar el aspecto estático (contenido) con las autovaloraciones del conocimiento declarativo, procedimental y condicional. ● Relacionar el aspecto dinámico (función) con la autorregulación del pensamiento mediante acciones de planificación, supervisión y evaluación (antes, durante y después de las actividades). ● No considerar los estados automatizados como metacognitivos. ● Relacionar la metacognición con el “aprender a aprender”. ● Conjugar los componentes cognitivo y metacognitivo con el componente afectivo-motivacional-volitivo. ● Desarrollar sobre esta base las habilidades y cualidades intrínsecas al pensamiento creador: disposición a asumir riesgos, a jugar con lo posible, a anticipar, hipotetizar, entre otras. ● Desarrollar las habilidades implicadas en el pensamiento crítico-reflexivo: razonar inductiva y deductivamente, juzgar la validez de las propias conclusiones, comparar, contrastar, defender ideas y argumentos, entre otras. ● Considerar la metacognición como elemento que corrobora la necesidad de asumir vías diferentes, que incluyan a los aprendices, para el control y la evaluación. ● Considerar las estrategias metacognitivas como secuencia de acciones dirigidas a alcanzar una meta establecida.

Elaboración propia

Anexo 2

Tabla No 4. Operacionalización de variables (C: categoría; D: dimensiones)

Variable dependiente

C	Definición conceptual	D	INDICADORES (a medir u observar)	Índices, ítems,
	<p>Proceso integral, sistémico, continuo, (si es en Cuba Proceso integral de la docencia, la investigación y la práctica, sistémico, continuo), dirigido por el claustro universitario (o colectivo...), que tiene como objeto la transformación y desarrollo de los futuros profesionales, orientado a crear las condiciones para su desempeño, en correspondencia con las funciones declaradas en el contexto del modelo de formación del profesional (de la educación cubana, si es en Cuba).</p> <p>Su contenido es la construcción dinámica de los</p>	Profesores	Influencias dirigidas a: la estimulación del desarrollo personal y profesional referentes al desarrollo cognitivo, procedimental y socioemocional de los estudiantes.	<p>El profesor se destaca en dirigir influencias a la estimulación del desarrollo personal y profesional referente al desarrollo cognitivo, procedimental y socioemocional de los estudiantes.</p> <p>El profesor es activo para dirigir influencias....</p> <p>El profesor es asistemático y poco activo para dirigir influencias....</p> <p>El profesor no dirige influencias...</p>

<p>conocimientos, habilidades y actitudes de desempeño profesional mediante el empleo de diferentes vías, medios y métodos para la articulación de actividades docentes y prácticas de influencias educativas, dirigidas a desarrollar las esferas cognitiva, afectiva y metacognitiva de la personalidad.</p> <p>Regulado por la evaluación sistémica de los modos de actuación del futuro profesional en, desde y para la práctica, la investigación e intercambio de saberes y experiencias, entre otros aspectos.</p>	<p>Futuro profesional</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Habilidades profesionales (definidas en el modelo del profesional) -Autoconocimiento y autorregulación ante las exigencias institucionales que demandan de él una actitud proactiva -Disposición y esfuerzo de los implicados -Posibilidades para concretar la secuencia del método que es con el que el docente regula las interrelaciones comunicativas, afectivas 	<p>El profesional en formación se destaca en habilidades para la aplicación del conocimiento, competencias para el autoconocimiento y la autorregulación ante las exigencias institucionales que demandan proactividad; disposición y esfuerzo para mantener posición activa y reflexiva en las actividades; posibilidades para concretar la secuencia del método que es con el que el docente regula las interrelaciones comunicativas, afectivas.</p> <p>El profesional en formación es activo en habilidades para la aplicación.....</p> <p>El profesional en formación es asistemático y poco activo en habilidades para la aplicación.....</p> <p>El profesional en formación no desarrolla habilidades para la aplicación.....</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Variables independientes

C	Definición conceptual	D	INDICADORES	Índices, ítems,
Metacognición	El conocimiento de sí mismo, de los propios procesos cognoscitivos o cualquier cosa relacionada con ello y que posee como dimensiones la planificación, supervisión y evaluación del proceso de aprendizaje, así como su rectificación cuando es necesario.	Plano interno	<p>-Pensar acerca de su propio pensamiento,</p> <p>-Reflexionar críticamente acerca de la propia actividad intelectual.</p> <p>-Controlar sus propios procesos cognitivos y los productos intelectuales que se asocian a ellos.</p> <p>-Evaluar sus propias estrategias.</p> <p>-Monitorear de manera activa los procesos cognitivos y regularlos.</p>	<p>El estudiante se destaca en el pensamiento, la reflexión, el control, la evaluación, el monitoreo y la regulación de su propia actividad intelectual</p> <p>El estudiante es activo para pensar.....</p> <p>El estudiante es asistemático y poco activo en el pensamiento....</p> <p>El estudiante no piensa, reflexiona, controla, evalúa, monitorea y regula.....</p>
		Plano externo	<p>-Planear, solucionar problemas, y de evaluar muchos otros aspectos del aprendizaje.</p> <p>-Implicarse en la elaboración, la organización, el pensamiento crítico, la autorregulación metacognitiva, el ambiente de estudio y el tiempo, la regulación del esfuerzo, el aprender de compañeros y la búsqueda de ayuda.</p>	<p>El estudiante se destaca en la planeación, solución de problemas, evaluación; implicación en la elaboración, organización, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva, ambiente de estudio, tiempo, regulación del esfuerzo, aprender de compañeros y búsqueda de ayuda.</p> <p>El estudiante es activo en la planeación....</p> <p>El estudiante es asistemático y poco activo en la planeación....</p> <p>El estudiante no planea,</p>

Estimulación metacognitiva	conjunto de influencias intencionales, dirigidas a disponer, movilizar al autoconocimiento y la autorregulación, enfatizar en la autovaloración y promover el uso de los conocimientos de sí mismo generados en la proyección y transformación de la situación de desarrollo actual del estudiante.	Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> - Encamina las influencias de manera intencional a activar el autoconocimiento, autovaloración, autorregulación y autodeterminación en los estudiantes. - Asume el papel de mediador en el proceso. - Promueve el uso del autoconocimiento de los estudiantes en los diferentes contextos institucionales de actuación. 	<p>Tiene una destacada participación como facilitador de la estimulación</p> <p>Tiene una activa participación como facilitador.....</p> <p>Tiene una participación asistemática y poco activa como facilitador....</p> <p>Prácticamente no participa como facilitador.....</p>
		Territoriales	<ul style="list-style-type: none"> -encamina las influencias de manera intencional a activar el autoconocimiento, autovaloración, autorregulación y autodeterminación en los estudiantes. - asume el papel de mediador en el proceso. - promueve el uso del autoconocimiento de los estudiantes en los diferentes contextos territoriales de actuación. 	<p>Tiene una destacada participación como facilitador de la estimulación</p> <p>Tiene una activa participación como facilitador.....</p> <p>Tiene una participación asistemática y poco activa como facilitador.....</p> <p>Prácticamente no participa como facilitador.....</p>

Anexo 3

Guía para el análisis de los documentos:

Objetivo: Determinar fortalezas y debilidades de la estimulación metacognitiva en la formación inicial de estudiantes de carreras pedagógicas

(Delimitación de los marcos políticos)

Documento Atributo	Aspectos para el análisis	Explícito	Implícito
1.- Modelo del profesional Objeto de trabajo	Se declara la metacognición como dimensión de la formación profesional.		
2.- Modelo del profesional Modo de actuación	Se expresa la finalidad de estimular la metacognición como un aspecto de la formación personal.		
3.- Modelo del profesional Problemas profesionales	Se declara la estimulación metacognitiva como una demanda de la transformación de los procesos educativos en los que participa.		
4.- Modelo del profesional Objetivos generales	Aparecen objetivos generales que potencian la metacognición para la formación personal y profesional.		
5.- Modelo del profesional Funciones profesionales	En las tres funciones profesionales se enuncian tareas específicas para estimular la metacognición.		
6.- Modelo del profesional Objetivos por años	Se declaran objetivos específicos por años que contribuyen a la estimulación metacognitiva del estudiante y objetivos específicos para la formación profesional del estudiante para estimular la metacognición.		

<p>7-Programas de las disciplinas y asignaturas</p>	<p>Se declaran objetivos generales por disciplinas que contribuyen a la formación personal, profesional y ciudadana del estudiante mediante la estimulación metacognitiva. Se enuncian objetivos específicos que favorecen la formación personal, ciudadana mediante la estimulación metacognitiva. □ Se declaran contenidos que contribuyen a la formación profesional mediante la estimulación metacognitiva. □ Se enuncian orientaciones metodológicas que potencian la metacognición del futuro profesional.</p>		
<p>8.- Informes de autoevaluación</p>	<p>Se incluyen acciones para la estimulación metacognitiva en el plan de mejora para la variable currículo en función del proceso de formación del futuro profesional</p>		
<p>9.- Planes de trabajo metodológico</p>	<p>Se incluye el tema para elevar la calidad del proceso formativo</p>		
<p>10.- Evaluaciones de la integralidad</p>	<p>Se identifican potencialidades y necesidades del desarrollo personal de los estudiantes en las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas</p>		
<p>11.- Planes de clase y actividades de formación</p>	<p>Se incluyen referentes que aluden al tema</p>		

Anexo 4

Tabla No 6. Resultados de la valoración de la metacognición en los documentos normativos que rigen el proceso de formación profesional del Licenciado en Educación.

Aspectos a valorar del modelo del profesional	Explícito	Implícito
Se declara la metacognición como dimensión de la formación profesional		
Se expresa la finalidad de estimular la metacognición como un aspecto de la formación personal.		
Se declara la estimulación metacognitiva como demanda de la transformación de los procesos educativos en los que participa.		
Aparecen objetivos generales que potencian la metacognición para la formación personal del futuro profesional		
Aparecen objetivos generales que potencian la metacognición para la formación profesional.		
En las tres funciones profesionales se enuncian tareas específicas para estimular la metacognición.		
Se declaran objetivos específicos por años que contribuyen a la estimulación metacognitiva del estudiante.		
Se declaran objetivos específicos para la formación profesional del estudiante para estimular la metacognición.		

Anexo 5

Tabla No 7. Resultados de la valoración de la metacognición en los documentos normativos que rigen el proceso de formación profesional del Licenciado en Educación.

Aspectos a valorar de los programas de disciplinas y asignaturas	Explícito	Implícito
Se enuncian objetivos específicos que favorecen la estimulación metacognitiva del estudiante para la formación.		
Se enuncian objetivos específicos que favorecen la formación profesional para intervenir en el proceso de estimulación metacognitiva.		
Se declara la estimulación metacognitiva como demanda de la transformación de los procesos educativos en los que participa.		
Aparecen objetivos generales que potencian la metacognición del futuro profesional.		
Aparecen objetivos generales que potencian la formación profesional para estimular la metacognición.		
Se declaran contenidos que contribuyen a la formación del futuro profesional para estimular la metacognición.		
Se enuncian orientaciones metodológicas que potencian la metacognición del futuro profesional		

Anexo 6

Observación

Objetivo: Determinar fortalezas y debilidades de la estimulación metacognitiva en la formación inicial de los estudiantes de carreras pedagógicas (Proyecciones en la práctica)

I. Datos generales

Forma observada destinada a concretar las proyecciones en la práctica de la estimulación metacognitiva en la formación inicial del Licenciado en Educación:

Institución que desarrolla la actividad:

Años de experiencia del profesor que dirige la actividad (Educación Superior):

Categoría docente y científica del profesor que dirige la actividad:

II. Guía de observación. Estimulación metacognitiva en la formación inicial del Licenciado en Educación

Indicadores	MA	B A	A	P A	I
Si la formación inicial del Licenciado en Educación ofrece posibilidades para que:					
- El profesor dirija sus influencias a la estimulación del desarrollo personal y profesional referente a aspectos cognitivos, procedimentales y socioemocionales de los estudiantes.					
- Los estudiantes muestren habilidades profesionales para la aplicación del conocimiento.					
- Los estudiantes muestren destrezas para conocerse a sí mismos y autorregularse ante las exigencias					

institucionales que demandan de él una actitud proactiva.					
- El estudiante se disponga y se esfuerce para mantener la posición activa y reflexiva en las actividades.					
- Se concrete la secuencia del método que es con el que el docente regula las interrelaciones comunicativas y afectivas.					
Si el estudiante es capaz de:					
- Pensar acerca de su propio pensamiento.					
- Reflexionar críticamente acerca de la propia actividad intelectual.					
- Controlar sus propios procesos cognitivos y los productos intelectuales que se asocian a ellos.					
- Evaluar sus propias estrategias.					
- Monitorear de manera activa los procesos cognitivos y regularlos.					
- Planear, solucionar problemas y evaluar muchos otros aspectos del aprendizaje.					
- Implicarse en la elaboración, la organización, el pensamiento crítico, la autorregulación metacognitiva, el ambiente de estudio y el tiempo, la regulación del esfuerzo, el aprender de compañeros y la búsqueda de ayuda.					
Si el profesor:					
- Encamina las influencias educativas de manera intencional a activar el autoconocimiento, autovaloración, autorregulación y autodeterminación en los estudiantes.					
- Asume el papel de mediador en el proceso.					
- Promueve el uso del autoconocimiento de los estudiantes en los diferentes contextos de actuación.					

Leyenda: MA - muy adecuado, BA - bastante adecuado, A - adecuado, PA - poco adecuado, I - inadecuado

Anexo 7

Entrevista a profesores y directivos

Objetivo: identificar los criterios que tienen los profesores y directivos acerca de la estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación.

Nombre: _____

Guía de entrevista

En las actividades formativas que se llevan a cabo en la carrera:

- Se confirma la concepción del proceso de formación de los estudiantes en su desarrollo profesional y humano?
- Existe interés en satisfacer las necesidades inmediatas para elevar la calidad del proceso formativo en las escuelas?
- Se intencionan las influencias educativas hacia la estimulación metacognitiva de los estudiantes para este fin?
- Se consideran los conocimientos y habilidades que poseen los estudiantes para planificar, controlar y evaluar sus aprendizajes?
- Se considera la necesidad de trabajar la zona de desarrollo potencial?
- Qué experiencias que estimulen la metacognición se han implementado por la carrera?

Anexo 8

Cuestionario (Inventario de Evaluación metacognitiva)

Objetivo: Determinar el estado actual del desarrollo metacognitivo de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación.

Nombre: _____

Año académico que cursa: _____

En este instrumento no existen respuestas correctas o incorrectas, solamente se desea conocer las estrategias que utilizas para realizar una tarea o para resolver un problema. Por favor lee con atención cada pregunta, piensa en ti mismo y responde marcando con una X la opción de respuesta que más se ajuste con las acciones que realizas. Trata de ser lo más objetivo posible.

1	Nunca
2	Algunas veces
3	Siempre

Cuestionario	0	1	2	3
¿Planteas objetivos antes de realizar alguna acción?				
¿Te haces preguntas dirigidas a buscar información sobre el tema?				
¿Tratas de comprender el problema antes de ejecutar alguna acción?				
¿Estás consciente de lo que conoces acerca del tema?				
Te preguntas: ¿qué conocimientos me sirven para solucionar el problema?				
¿Diseñas las estrategias que vas a aplicar para resolver la situación?				
¿Tratas de identificar las deficiencias de conocimiento que tienes para la resolución de la tarea?				
¿Identificas los procesos del pensamiento que utilizas?				
¿Defines estrategias para contrarrestar las fallas personales?				
¿Buscas el significado de términos que no conoces?				
¿Consideras posibles alternativas que existen para resolver la tarea?				
¿Estás consciente de las fallas personales que tienes para realizar la tarea?				
¿Cuestionas tus razonamientos durante la realización de la tarea?				
¿Te preguntas cómo mejorar tu desempeño?				
¿Detectas el grado de dificultad de la tarea?				
¿Identificas los errores que vas cometiendo?				
¿Corriges errores mientras realizas la tarea?				
¿Utilizas ejemplos como fuente de aprendizaje?				
¿Buscas retroalimentación en otras personas?				
¿Aprendes de tus errores?				
¿Supervisas la efectividad de las estrategias que empleas?				
¿Cambias las estrategias que no son efectivas?				
¿Estás consciente de los logros alcanzados?				
¿Estás consciente de tus deficiencias?				
¿Eres capaz de autoevaluarte?				
¿Revisas permanentemente tus acciones?				
¿Aplicas criterios de evaluación para juzgar tus acciones?				
¿Evalúas los resultados intermedios a medida que aplicas estrategias de resolución?				
¿Revisas que la solución corresponde con los objetivos propuestos?				
¿Reflexionas sobre la manera en que llegaste a la solución?				
¿Te preguntas si lo podrías haber resuelto de otra manera?				
¿Reflexionas si te satisface el resultado al que has llegado?				

Anexo 9**PRIMERA VUELTA****RELIABILITY**

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006
VAR00007

VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023
VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031
VAR00032

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA.

Análisis de fiabilidad

[Conjunto_de_datos0]

Advertencia

La escala tiene elementos con varianza cero

Escala: TODAS LAS VARIABLES**Resumen del procesamiento de los casos**

	N	%
Casos Válidos	9	100,0
Excluidos(a)	0	,0
Total	9	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,879	32

SEGUNDA VUELTA**RELIABILITY**

/VARIABLES=VAR00002 VAR00001 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006
VAR00007

VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023
VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031
VAR00032

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA.

Análisis de fiabilidad

[Conjunto_de_datos0]

Escala: TODAS LAS VARIABLES**Resumen del procesamiento de los casos**

		N	%
Casos	Válidos	8	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	8	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

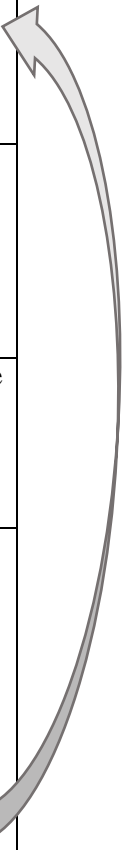
Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,934	32

Anexo 10: Concepción psicopedagógica (modelo inicial)

DIMENSIÓN	ETAPAS	COMPONENTE	PROCEDER	RECURSOS	RESULTADO
O R G A N I Z A T I V A	Previa	Planteamiento	Intervención diagnóstica	Aplicación de instrumentos	Identificación de potencialidades y necesidades para la estimulación
				Discusión	
		Conciliación	Toma de decisiones	Reunión de colectivo de año	Determinación de las actividades y responsabilidades
	Proyección	Diseño preliminar	Autoinforme	Autosatisfacción	
				Lista de objetivos metas y formas de lograrlo	
	Preparación	Autopreparación	Apropiación	Lecturas	Concepción a seguir
				Análisis guiado	
				Elaboración de productos	
	Preparación conjunta	Construcción de enfoque	Ejercitación	Entrenamientos	Autosatisfacción
				Portafolio	
Socialización de experiencias					
Evaluación	Valoración	Individual	Guía		
			Grupal		
			Definición de compromisos		
			de	Proyección	

DIMENSIÓN	ETAPAS	COMPONENTE	PROCEDER	RECURSOS	RESULTADO
M E T O D O L Ó G I C A	Estimulación implícita	Autoconocimiento	Autorreflexión	Autorretrato	Identificación de potencialidades y necesidades
				Frente al espejo	
				Yo y los otros	
		Autorregulación	Reconstrucción del conocimiento de sí mismo	Biografía preparada	Proyecto de vida
				Autoinforme	
				Lista de objetivos, metas y formas de lograrlo	
	Estimulación explícita	Planificación	Proyección y ajuste	Itinerarios de lecturas	Planificación del proceso de transformación
				Análisis crítico guiado	
				Guía	
		Ejecución	Ejercitación	Valoración guiada	Autocorrección
				Diario	
				Portafolio	
		Control	Monitoreo	Cuestionarios	
				Análisis grupal	
	Estimulación integradora	Evaluación	Autoevaluación	Guía	Autorrealización Autosatisfacción
Heteroevaluación			Discusión		
Coevaluación					
Valoración del cambio					



Anexo 11

Certifico No. 06 20-2022



CERTIFICADO DE PUBLICACIÓN DE OBRAS

La Editorial UNIVERSO SURJ, de la Universidad de Cienfuegos, certifica que la obra titulada: **Dependencia tecnológica en niños durante la pandemia. En: El retorno a clases y las huellas de una pandemia. Herramienta para la asesoría psicopedagógica a docentes y directivos.** Ha sido publicada por el (los) autor (es) **Lainé Puerto Rodríguez, Vilma Rubero Piñero, Ana Carolina Suárez García, Dianella del Cristo Villa, Beatriz Hernández Perdomo, Mariaveta Falcón Villaverde, Luis Alberto Gradalle Martín, María de los Angeles Nevalés Cofi, Elizabeth Gradalle Romae** Corresponde a: un Libro _____ una Monografía, con ISBN: 978-959-257-653-7; publicado (a) en formato: _____ Impreso Electrónico, con 320 páginas, Grupo 2.

Este texto fue valorado por pares y la evidencia editorial reposa en formato digital en la dirección electrónica: <https://repositorio.ucf.edu.cu/202206> y a petición del (los) interesado (s), se exhibe el presente en Cienfuegos a los 16 días del mes de septiembre de 2022.

Mila Ely Chaves Cabrera
Ávarez
Especialista que certifica Editorial

D. C. Denis Fernández
Jefe de Departamento Editorial



Participación y liderazgo estudiantil

Graduación 2020



Graduación 2022



Actual grupo de 3er año



Actual grupo de 2do año



Proyecto extensionista sociocomunitario

Estimulación de la metacognición dinamizador de los procesos sustantivos de formación
Recursos de integración de las influencias formativas

Resultados

- **Tratamiento curricular** Asignatura
 - ✓ **Orientación psicopedagógica**
 - ✓ **Gestión de proyecto**
 - ✓ **Intervención sociocomunitaria**
 - **GRUPO CIENTIFICO**
 - Premios
 - Eventos científicos
 - **MOVIMIENTO ALUMNOS AYUDANTES**
- ...2018-2019

- 2019-20
- Trabajo de diploma
 - **Cursos optativos**
 - **Proyecto sociocomunitario**
 - Evaluación integradora y diferenciada

- **Cursos optativos**
 - **Proyecto sociocomunitario**
 - **Publicaciones**
 - **Premios CITMA**
- 2021.....

Autodeterminación
Colaboración



Responsabilidad transformadora

Pensamiento crítico



Compromiso y Liderazgo

Anexo 12

Encuesta para consulta a expertos

Estimado profesor, en la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, en la Sede “Conrado Benítez García” se desarrolla la tesis de Doctorado titulada “Estimulación metacognitiva de los estudiantes en la formación inicial del Licenciado en Educación”, en la que se propone una Concepción Psicopedagógica que contribuye a la estimulación metacognitiva de los estudiantes durante la formación inicial docente, sustentada en una serie de fundamentos teóricos; así como, en una dimensión organizativa y una metodológica. Por tal motivo, solicitamos ofrezca su conformidad si está en condiciones de ofrecer sus criterios en calidad de experto con el propósito de valorar la pertinencia y factibilidad del resultado científico que se presenta. Si su respuesta es positiva, favor de llenar los siguientes datos:

Nombre y Apellidos	
Categoría docente	
Título académico	
Grado científico	
Institución donde labora	
Teléfono/Email	

Enviar por email: nsenra@ucf.edu.cu

2- Valore los aspectos que influyen sobre el nivel de argumentación o fundamentación que posee sobre el tema objeto de estudio. Marque con una (x) según corresponda.

Fuentes de argumentación	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados en correspondencia con la temática que se aborda			
Experiencia obtenida en la práctica pedagógica			
Investigaciones desarrolladas en relación con la estimulación metacognitiva de los estudiantes que se forman como Licenciados en Educación.			
Investigaciones desarrolladas en relación con la significación de la metacognición en la formación inicial del Licenciado en Educación.			
Estudios realizados acerca de las concepciones psicopedagógicas como resultado científico para la formación inicial del Licenciado en Educación.			
Intuición			

Anexo 13

Resultados del procesamiento para la determinación del coeficiente de competencia de los expertos.

Expertos	Kc	Ka	K	Valoración
1	0,4	0,8	0,6	Medio
2	0,8	1	0,9	Alto
3	0,8	0,9	0,85	Alto
4	0,5	0,8	0,65	Medio
5	0,7	0,8	0,75	Alto
6	0,6	0,8	0,7	Alto
7	1	0,8	0,9	Alto
8	0,7	0,9	0,8	Alto
9	0,6	0,8	0,7	Alto
10	0,4	0,8	0,6	Medio
11	1	0,9	0,95	Alto
12	0,7	1	0,85	Alto
13	0,8	1	0,9	Alto
14	0,4	0,8	0,6	Medio
15	0,7	0,9	0,8	Alto
16	1	0,9	0,95	Alto
17	0,7	0,9	0,8	Alto

Leyenda:

Kc: Coeficiente de conocimiento.

Ka: Coeficiente de argumentación.

K: Coeficiente de Competencia de los Expertos.

Anexo 14

Encuesta para la consulta a expertos (Segundo momento)

Objetivo: Determinar la valoración que realizan los expertos sobre la pertinencia y factibilidad de la Concepción Psicopedagógica que se propone.

Estimado profesor, sometemos a su valoración la Concepción Psicopedagógica para estimular la metacognición en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, durante la formación inicial. Para ello se añaden en la siguiente tabla una serie de indicadores a valorar a partir de la escala que se sitúa a continuación. Sería muy beneficioso contar con sus fundamentaciones en cada caso. Una vez más agradecemos su colaboración.

Escala valorativa:

Muy Adecuado (MA). Se considera aquel aspecto que es óptimo, en el cual se expresan todas y cada una de las propiedades, consideradas como componentes esenciales del objeto que se evalúa.

Bastante Adecuado (BA). Se considera aquel aspecto que expresa en casi toda su generalidad las cualidades esenciales del objeto que se evalúa, siendo capaz de representar con un grado bastante elevado, los rasgos fundamentales que lo tipifican.

Adecuado (A). Se considera aquel aspecto que tiene en cuenta una parte importante de las cualidades del objeto a evaluar, las cuales expresan elementos de valor con determinado nivel de suficiencia, aunque puede ser susceptible de perfeccionamiento en cuestiones poco significativas.

Poco Adecuado (PA). Se considera aquel aspecto que expresa un bajo nivel de adecuación en relación con el estado deseado del objeto que se evalúa al expresarse carencias en determinados componentes considerados esenciales.

Inadecuado (I). Se considera aquel aspecto en el que se expresan marcadas limitaciones y contradicciones que no le permiten adecuarse a las cualidades esenciales del objeto que se evalúa por lo que no resulta procedente.

Indicadores	Escala Valorativa					Argumente su selección
	<i>MA</i>	<i>BA</i>	<i>A</i>	<i>PA</i>	<i>I</i>	
1- Fundamentos en los que se sustenta la Concepción Psicopedagógica						
2- Pertinencia de las dimensiones que conforman la concepción						
3- Pertinencia y factibilidad de las etapas y componentes declarados en la dimensión organizativa para la puesta en práctica de la concepción						

4- Pertinencia y factibilidad de las etapas y componentes declarados en la dimensión metodológica para la inserción de la Concepción en la formación inicial del Licenciado en Educación.						
5- Pertinencia y factibilidad de los procederes y recursos propuestos para cada etapa						
6- Concepción de la actividad del profesor y la actividad del estudiante en los procedimientos metodológicos						

7- Pertinencia y factibilidad de los resultados de cada componente						
8- Pertinencia y factibilidad de la concepción psicopedagógica declarada						

✓ De estimarse pertinente pueden colocarse observaciones a continuación:

Se solicita la mayor participación posible para lograr corregir y perfeccionar estos instrumentos. Agradecemos su valiosa colaboración.

Anexo 15

**RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO A LA CONSULTA DE EXPERTOS (SEGUNDA
VUELTA)**
TABLAS DE FRECUENCIAS ACUMULATIVAS

Ítems	I	PA	A	BA	MA
1	1	1	1	7	2
2	0	0	0	4	8
3	0	0	0	3	9
4	0	0	0	3	9
5	0	0	0	3	9
6	0	0	1	0	11
7	0	0	0	6	6
8	0	2	2	6	2

TABLA DE FRECUENCIA ACUMULATIVA SUMATIVA

Ítems	I	PA	A	BA	MA
1	1	2	3	10	12
2	0	0	0	4	12
3	0	0	0	3	12
4	0	0	0	3	12
5	0	0	0	3	12
6	0	0	1	1	12
7	0	0	0	6	12
8	0	2	4	10	12

TABLA DE FRECUENCIA ACUMULATIVA RELATIVA

Ítems	I	PA	A	BA	MA
1	0,083	0,166	0,25	0,83	1
2	0	0	0	0,33	1
3	0	0	0	0,25	1
4	0	0	0	0,25	1
5	0	0	0	0,25	1
6	0	0	0,083	0,083	1
7	0	0	0	0,5	1
8	0	0,166	0,33	0,83	1

TABLA DE IMÁGENES DE LAS FRECUENCIAS RELATIVAS EN LA FUNCIÓN DE
DISTRIBUCIÓN NORMAL

Ítems	I	PA	A	BA	MA	Suma	Promedio	N-P	Valoración
1	-1,39	-0,97	-0,67	0,96	3,09	1,02	0,204	-0,91	Muy adecuado
2	-3,09	-3,09	-3,09	-0,44	3,09	-6,62	-1,324	0,618	Muy adecuado
3	-3,09	-3,09	-3,09	-0,67	3,09	-6,85	-1,37	0,664	Muy adecuado
4	-3,09	-3,09	-3,09	-0,67	3,09	-6,85	-1,37	0,664	Muy adecuado
5	-3,09	-3,09	-3,09	-0,67	3,09	-6,85	-1,37	0,664	Muy adecuado
6	-3,09	-3,09	-1,39	-1,39	3,09	-5,87	-1,174	0,468	Muy adecuado
7	-3,09	-3,09	-3,09	0	3,09	-6,18	-1,236	0,53	Muy adecuado
8	-3,09	-0,97	-0,44	0,96	3,09	-0,45	-0,09	-0,616	Muy adecuado
Suma	-23,02	-20,48	-17,95	-1,92	24,72	38,65			

N= Sumatoria de las Sumas= -35,33= -0,706

Categ. Items 50

Anexo 16

Encuesta de confirmación a especialistas.

Estimado compañero:

Interesados en recoger información sobre determinados aspectos de la formación inicial del Licenciado en Educación, se ha preparado este cuestionario. Su finalidad es valorar la efectividad de la gestión de la formación inicial y mejorar su dinámica.

I. Datos personales: Marque con una X

Título académico o científico Master, Doctor en Ciencias

Años de experiencia en la formación docente Menos de 5, Más de 5 y hasta 10

Más de 10 y hasta 15 y hasta 20.

II. Por favor, lee las preguntas en esta hoja y contesta marcando solo una opción por pregunta, y, utilizando la siguiente escala:

<i>Completamente en desacuerdo</i>	<i>Más bien en desacuerdo</i>	<i>Ni de acuerdo, ni en desacuerdo</i>	<i>Más bien de acuerdo</i>	<i>Completamente de acuerdo</i>
A	B	C	D	E

1. ¿Están preparados los profesores para estimular la metacognición de los estudiantes en cada inicio de año académico de la formación inicial del Licenciado en Educación? -----
2. ¿Considera necesario realizar cambios en las acciones de carácter formativo de los profesores/tutores? -----
3. ¿Conocen los profesores/tutores cuáles son las formas de organización en que pueden actuar para cumplir sus funciones ante los problemas de estimulación metacognitiva en las actividades formativas de sus estudiantes?-----
4. ¿Considera preparados para trabajar los profesores/tutores que intervienen en las actividades de estimulación? ¿Cuáles son sus necesidades en tal sentido? -----

5. ¿Logran resolver sus necesidades de formación los estudiantes al finalizar cada bloque?

6. ¿Estaría de acuerdo en que es necesario introducir cambios para perfeccionar la formación inicial mediante la estimulación metacognitiva en las actividades formativas? -----

7. Si quiere hacer algún comentario adicional sobre esta problemática, hágalo al final:

Gracias por su colaboración.

Anexo 17**Encuesta a expertos acerca de la concepción psicopedagógica propuesta**

Estimado(a) colega:

La lectura de los contenidos que aquí se presentan son fundamentales para valorar la concepción psicopedagógica propuesta; es por ello que solicitamos que, luego de la lectura escriba sus criterios y sugerencias. Como guía, puede emplear la tabla donde aparecen los puntos y las categorías que se incluyen a continuación.

I. Aplicación Evaluación y reajuste.

Marque con una X, según su opinión, respecto a los puntos siguientes relativos a la Concepción atendiendo a las siguientes categorías:

MA: Muy adecuado: Cuando se coincide plenamente con las posibilidades planteadas en el punto.

BA: Bastante adecuado: Cuando se coincide con el punto y se recomiendan mejoras.

A: Adecuado: Cuando se está de acuerdo con lo planteado en el punto, pero se recomiendan mejoras y se entiende que puede ser probado en la práctica.

PA: Poco adecuado: Cuando se considera no estar de acuerdo con el punto, pero es posible mejorar.

I: Inadecuado o muy Inadecuado: Cuando se considera no estar de acuerdo y se considera que no es posible realizar mejoras.

Nro.	Puntos a valorar de la Concepción	M A	B A	A	PA	MI
1	Los fundamentos de la concepción psicopedagógica para la estimulación metacognitiva en la formación inicial del Licenciado en Educación.					
2	El rol de los sujetos que tienen la responsabilidad de la gestión de la formación inicial del Licenciado en Educación.					
3	Las dimensiones de la concepción.					
4	Posibilidades que ofrece el diagnóstico metacognitivo.					

5	La planificación de las formas de organización, intervención didáctica.					
6	Posibilidades de intervención didáctica, su concepción y carácter alternativo.					
7	Dinámica de las relaciones entre los profesores/tutores, colectivos de año y estudiantes.					
8	Enfoque metodológico de la concepción y su adecuación al proceso de formación inicial del Licenciado en Educación.					
9	Las relaciones entre los componentes en la concepción.					
10	La adaptabilidad a las condiciones actuales de la formación inicial del Licenciado en Educación.					
11	La consistencia lógica de la concepción psicopedagógica.					

Indicadores

Pertinencia: Responde a una necesidad de perfeccionamiento de la formación inicial del Licenciado en Educación y favorece la proyección educativa en cuanto al desarrollo personal, profesional y ciudadano de los estudiantes universitarios. Facilita el trabajo del colectivo de año en su influencia educativa desde los roles de cada profesor.

Factibilidad: La concepción guía el proceso de aplicación práctica de la propuesta, responde a las exigencias de la educación superior y a las dinámicas del proceso en la práctica. Se inserta en la actividad educativa de la carrera con enfoque preventivo y educativo elevando las posibilidades de articular con los roles de los profesores del colectivo de año y carrera. A continuación, se le anexa la concepción tal y como se ha elaborado.

Anexo 18

Criterios en la tercera ronda.

No.	Aspectos a valorar de la concepción psicopedagógica.	M A	BA	A	PA	I
1	Los fundamentos de la concepción psicopedagógica para la estimulación metacognitiva en la formación inicial del Licenciado en Educación.	10	0	17	3	0
2	El rol de los sujetos que tienen la responsabilidad de la gestión de la formación inicial del Licenciado en Educación.	27	3	0	0	0
3	Las dimensiones de la concepción.	26	4	0	0	0
4	Posibilidades que ofrece el diagnóstico metacognitivo.	25	5	0	0	0
5	La planificación de las formas de organización, intervención didáctica.	16	11	3	0	0
6	Posibilidades de intervención didáctica, su concepción y carácter alternativo.	18	8	2	2	0
7	Dinámica de las relaciones entre los profesores, colectivos de año y estudiantes.	29	0	1	0	0
8	Enfoque metodológico de la concepción y su adecuación al proceso de formación inicial del Licenciado en Educación.	29	0	0	1	0
9	Las relaciones entre los componentes de la concepción.	27	2	0	1	0
10	La adaptabilidad a las condiciones actuales de la formación inicial del Licenciado en Educación.	2	2	24	1	0
11	La consistencia lógica de la concepción psicopedagógica.	3	2	22	0	0

Anexo 19

Análisis cualitativo última ronda

Como se pudo constatar que los criterios valorados se comportaron entre Muy adecuado y adecuado, puede considerarse que, aun cuando se perfeccionaron los fundamentos de la concepción siguió existiendo cierta divergencia fundamentalmente porque al menos tres coincidieron en esta posición que considera, que los fundamentos deben ser principios y no ideas, quizás una de las razones estriba en que los expertos consideran las formas tradicionales de presentación de los fundamentos. En cuanto a su adaptabilidad se evidenció un mejor comportamiento, solo un experto consideró poco adecuado la adaptabilidad; no obstante, el cambio de criterios respecto a la última presentación de la forma de implementación fue favorable (adecuado), en correspondencia con la opinión de los profesores, tutores y directivos. Resultaron significativos los criterios respecto a la dinámica que en comparación con la primera ronda fue superior en la aceptabilidad de los expertos. En la tabla siguiente, como se aprecia también existió una elevación del índice de coincidencia de los expertos en el rango de alto nivel de concordancia, aspecto que sin dudas muestra la fiabilidad de la propuesta para solucionar el problema científico que se formuló.

COEFICIENTE DE CONCORDANCIA DE KENDALL		0.704429752	
Alto nivel de concordancia			
CRITERIOS PARA DETERMINAR EL NIVEL DE CONCORDANCIA		- -	
Muy bajo nivel de concordancia	< = 0.1		
Bajo nivel de concordancia	< = 0.3 >	0.1	
Nivel de concordancia medio	< = 0.6 >	0.3	
Alto nivel de concordancia	< = 0.8 >	0.6	
Muy alto nivel de concordancia	< = >	0.8	