



UNIVERSIDAD CENTRAL "MARTA ABREU" DE LAS VILLAS  
VERITATE SOLA NOBIS IMPONETUR VIRILISTOGA. 1948

*Facultad de Psicología.  
Tesis en opción al Título Académico de  
Máster en Psicopedagogía.*

*Título: Estrategias de aprendizaje en los estudiantes  
de nuevo ingreso en la carrera de  
Estomatología de la Universidad Médica de  
Villa Clara.*

*Autora: Lic. María Mistaine Alemán Mederos.*

*Tutora: Dra. Idania Otero Ramos.*

*Asesor Estadístico: MsC. Juan Mirabal Díaz.*

*Santa Clara.*

*2015.*

<b>Contenido</b>	<b>Página</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Fundamentos Teóricos del Problema Investigado.</b>	<b>7</b>
<b>1. La Universidad de hoy: retos y perspectivas de las Universidades de Ciencias Médicas</b>	<b>13</b>
1.1. Estrategias de aprendizaje: Antecedentes y orígenes del término.	<b>13</b>
1.2. Delimitación conceptual del término estrategias de aprendizaje.	<b>15</b>
1.3 Estrategias de aprendizaje: criterios clasificatorios	<b>20</b>
<b>Capítulo 2. Diseño Metodológico de la investigación.</b>	<b>26</b>
2.1. Concepción metodológica.	<b>26</b>
2.2. Alcance o tipo de investigación	<b>26</b>
2.3. Diseño de la investigación	<b>26</b>
2.4. Descripción de la población y muestra	<b>27</b>
2.5. Descripción y operacionalización de las variables.	<b>29</b>
2.6. Métodos e instrumentos.	<b>30</b>
2.6.1. Métodos del nivel teórico.	<b>30</b>
2.6.2. Métodos del nivel empírico.	<b>30</b>
2.6.3. Métodos matemáticos-estadísticos.	<b>34</b>
2.7. Procedimientos de análisis de datos.	<b>34</b>
<b>Capítulo 3: Análisis y discusión de los resultados.</b>	<b>36</b>
3.1 Análisis de los resultados de las Técnicas de Análisis de contenido.	<b>36</b>
3.2 Análisis del plan de estudio de la Carrera de Estomatología.	<b>36</b>
3.3 Análisis del programa de la disciplina de Morfofisiología.	<b>38</b>

<b>3.4</b> Análisis de las pruebas pedagógicas.	<b>40</b>
<b>3.5</b> Análisis del balance semestral de la asignatura Morfofisiología II	<b>41</b>
<b>3.6</b> Análisis de los resultados de las entrevistas grupales aplicadas a los docentes	<b>42</b>
<b>3.7.</b> Análisis de los resultados de las entrevistas semiestructuradas de aplicadas a los estudiantes.	<b>47</b>
<b>3.8</b> Triangulación de los resultados. Consideraciones generales.	<b>65</b>
<b>4. Conclusiones.</b>	
<b>5. Recomendaciones</b>	
<b>6. Bibliografía.</b>	
<b>7. Anexos.</b>	

### *Dedicatoria*

*A Jesucristo, porque todo lo puedo en Él que me fortalece.  
A la memoria de mi abuela Pastora, por sembrar en mí la inquietud  
por la superación personal.  
A mi madre, por su ayuda incomparable.  
A mi hermana, por su apoyo incondicional de siempre.  
A mi esposo por sus oportunas, precisas y valiosas aclaraciones y  
colaboraciones.  
A Karla y Javier porque me inspiran a continuar.*

### *Agradecimientos:*

*A mi tutora, la Dra. Idania Otero Ramos, por toda la humildad, la  
entrega y el cariño con que me ofreció su caudal de sabiduría.  
A Claribel, por su ayuda y dedicación a mi proyecto.  
A Mirabal, por su interés en ayudar.  
A Magda, Marisol, Carló, María Eloísa, y Ena, gracias por  
apoyarme cuando lo necesité.  
A Minerva, por estar dispuesta a colaborar en todo momento.*

### *A todos los profesores de la maestría:*

*Dra Vivian M. Guerra Morales, Dra. Luisa María Guerra  
Rubio, Dr. Luis Felipe Herrera Jiménez, Dra. C. Osana Molerio  
Pérez, Dra. C. Dunia Ferrer Loxano, Dr. Juan Virgilio López  
Palacio, Dr. Leonardo Rodríguez Méndez, Dra Zaida J. Nieves  
Achón, Dr Isaac Cabrera Ruiz, Dra María Luz Pompa.  
Gracias a ustedes tuve la oportunidad de conocer a la grandexa y a la  
modestia andar juntas de la mano.  
¡A todos, Muchas Gracias!*

*Nunca enseñé a mis alumnos; solo intento proporcionarles las condiciones para que puedan aprender.*

*Albert Einstein*

## ***RESUMEN***

Tomando en consideración las dificultades que subsisten en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de nuevo ingreso a la Carrera de Estomatología, de la Universidad de Ciencias Médicas "Dr. Serafín Ruiz de Zárate Ruiz" de Villa Clara, el presente trabajo tuvo como objetivo caracterizar las estrategias de aprendizaje que utilizan dichos estudiantes en la disciplina Morfofisiología. La investigación se llevó a cabo en el período comprendido desde octubre de 2013 a marzo de 2015. Se trabajó desde el paradigma mixto o integrador de investigación no experimental, con un tipo de estudio descriptivo correlacional, utilizándose el "Diseño exploratorio secuencial" (DEXPLOS). La muestra estudiante se conforma a través de un muestreo aleatorio simple por conglomerado, que condujo a la selección del 50% de cada género: 44 perteneciente al conglomerado del género femenino y 16 del conglomerado del género masculino, para un total de 60 alumnos.

En la muestra docentes, participan los 12 profesores que imparten la disciplina en el año. Las variables psicológicas estudiadas fueron las estrategias afectivas de apoyo y control y las estrategias cognitivas relacionadas con el procesamiento de la información. Como técnicas investigativas se aplicaron: el análisis de contenido, la entrevista grupal, las entrevistas semiestructurada y la triangulación. Los resultados fueron valorados cualitativamente mediante la interpretación psicológica de los datos, y cuantitativamente utilizando técnicas contenidas en el paquete estadístico SPSS/Windows, versión 21.0.

Los hallazgos obtenidos evidenciaron relaciones hacia el interior de algunas de las estrategias de aprendizaje estudiadas, pero al mismo tiempo se expresaron contradicciones y/o asincronías en el desarrollo y uso de las mismas, aspectos que nos sitúa en la necesidad de repensar las prácticas educativas implementadas en el contexto investigado.

**Palabras claves:** aprendizaje, estrategias de aprendizaje, estrategias afectivas de apoyo y control, estrategias cognitivas, Morfofisiología.

## ***ABSTRACT***

Taking into consideration the difficulties than subsist in the process of teaching learning of the pupils of new entrance to Stomatology degree at "Dr. Serafín Ruiz de Zárate Ruiz" Medical Sciences University in Villa Clara; the present work aimed at characterizing the learning strategies that utilize the aforementioned students in discipline Morphophysiology. The investigation took effect in the period between October 2013 and March 2015. It was worked up from the mixed paradigm or integrator of investigation not experimental, with a kind of descriptive correlational study, using the Exploratory Sequential Design (DEXPLOS).

The sample conformed through a simple random sampling for conglomerate, which led to the selection of 50 % of each kind: 44 in the feminine conglomerate and 16 of the conglomerate of the masculine gender for 60 pupils' total. All the 12 professors participated in the study.

The psychological studied variables were the affective strategies of support and control and the cognitive strategies related with information processing. As investigating techniques were applicable: The analysis of contents, the group interview, the semi-structured interviews and the triangulation. Results were appraised qualitatively intervening the psychological interpretation of the data, and quantitatively utilizing techniques contained in the statistical parcel SPSS Windows, version 21,0.

The obtained findings evidenced relations toward the inside of some of the learning studied strategies, but at the same time they expressed contradictions and/or asynchronous development and same use of them, these aspects place us in the need to reconsider the educational practices implemented in the investigated context.

**Key words:** Learning, learning strategies, affective strategies of support and control, cognitive strategies, Morphophysiology.

## ***INTRODUCCIÓN***

A lo largo de la historia, la educación se ha ajustado a los retos generados por la dinámica del desarrollo social. El ritmo acelerado del progreso de la civilización, en las últimas tres décadas, ha impactado de manera radical en el sistema educativo. Para caracterizar esta nueva época histórica se emplean términos como; sociedad de la información, sociedad del conocimiento, sociedad del aprendizaje (Pozo, 1996). La universidad de estos tiempos, para cumplir con su compromiso social, ha tenido que adaptarse a las demandas del paradigma de la globalización; que comprende la influencia del avance vertiginoso del desarrollo científico técnico, de las comunicaciones y la información, donde los supuestos teóricos de la ciencia van perdiendo validez en la misma medida en que esta se desarrolla. La reducción de los periodos de tiempo en que los conocimientos se tornan obsoletos, trae consigo la necesidad de pasar de modelos pedagógicos basados en la acumulación de los mismos a otros fundamentados en una actitud permanente y activa de aprendizaje, dada que la trasmisión de conocimientos no puede continuar siendo el único objetivo del proceso educativo. Mora (2004) y Rodríguez (2008) resaltan que la sociedad posmoderna y globalizada establece nuevos requerimientos para el aprendizaje, por tanto los aprendices de hoy necesitan herramientas cognitivas para el dominio del entorno social como demandan las circunstancias actuales.

El proceso enseñanza-aprendizaje necesariamente debe transitar por cambios que no surgen al azar; el contexto histórico-social impone nuevas formas de aprender más integradoras, independientes, desarrolladoras; la formación de habilidades y competencias para el manejo de la información, exige además el desprendimiento de los estilos tradicionales de aprender, tales como la simple reproducción del material de aprendizaje. Los nuevos tiempos urgen en formar a un estudiante que adopte una autonomía cada vez más creciente en su aprendizaje, que construya sus conocimientos a partir de su interpretación de esta realidad, que sepa también interpretar ese cúmulo creciente de información y que logre dominar los frutos del desarrollo científico-técnico; para crear, producir y transformar su realidad, se precisa entonces de un estudiante con las competencias necesarias para insertarse de manera exitosa en estos ambientes cada vez más interconectados y globalizados, por tanto el encargo social a la universidad trasciende del educar para el mañana a educar para toda la vida (Nieves y Otero, 2007) lo

que implica estimular en los estudiantes las herramientas intelectuales, emocionales y sociales que le permitan aprender continuamente.

Esta nueva concepción rompe con los esquemas de la pedagogía tradicional y toma en consideración el protagonismo de los alumnos, los hace responsables de su aprendizaje y de la interpretación de las situaciones que viven.

El informe Delors (1996) define los cuatro pilares básicos de la educación de esta manera:

- Aprender a conocer, "supone además aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de toda la vida".
- Aprender a hacer, para dotar al sujeto de las capacidades o competencias para enfrentar las situaciones que surjan y saber trabajar en equipo.
- Aprender a vivir, juntos desarrollando la comprensión del otro y entendiendo la riqueza de la multiculturalidad.
- Aprender a ser, valorando las capacidades y talentos de cada individuo y desarrollando su personalidad.

Los mismos sitúan al aprendizaje en un lugar prioritario dentro del sistema educativo, la competencia básica a desarrollar es "aprender a aprender". Lo verdaderamente esencial, es dotar al alumnado de la capacidad para buscar, adquirir, codificar y recuperar aquellos contenidos que le resultan valiosos para solventar los problemas que le plantea la vida. Como resultado de esta apremiante necesidad en las últimas décadas se ha evidenciado un interés creciente en el estudio y la comprensión del aprendizaje desde la perspectiva del alumno, que es quien otorga significado y sentido a los materiales que procesa, y quien decide lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo (Salim, 2006).

Es cierto que el ingreso a la universidad supone grandes retos y resulta ser una etapa, que además, implica importantes transformaciones para los individuos. Soares, Almeida, y Guisande (2011) la definen como un proceso complejo que reclama la confrontación de los jóvenes con múltiples desafíos en los ámbitos emocional, social, académico e institucional, pero aun así los estudiantes arrastran del nivel precedente serias dificultades que interfieren en una adecuada inserción en el nivel superior de enseñanza.

Sin embargo, diversas investigaciones demuestran deficiencias en este proceso, así se revelan falencias en los procesos lógicos del pensamiento, en la formación de conceptos, entre otros, los cuales son indicadores de conductas pasivas, negativas ante el cambio, dependientes y limitadoras en la toma de decisiones (Suz, 2008). Otros investigadores

como (Peña, 1998; Nieves, 2004; Romero, 2002 y Otero, 2002, 2003) han encontrado deficiencias en los procesos formativos, focalizadas en el logro de la relación entre teoría y práctica, estilos superficiales de aprendizaje, uso de las estrategias que utilizan para aprender, marcada dependencia hacia las orientaciones del profesor, una comprensión fragmentada de los problemas de la profesión, dificultades para la actualización de los contenidos impartidos curricularmente y su interpretación desde una visión integradora.

En el contexto de la Universidad Médica las dificultades existentes llegan a entorpecer la dinámica del perfeccionamiento continuo de la enseñanza. La universalización de la educación médica superior es una de las principales transformaciones que ha tenido lugar en este nivel de enseñanza, la misma se debe caracterizar por la formación de profesionales con un enfoque sistémico, una masividad en la matrícula, superior a la históricamente alcanzada, y por obtener graduados con un alto nivel profesional, con habilidades y valores éticos que se correspondan a las de necesidades de cualquier contexto (Fernández, Morales, Portal, 2013).

En consecuencia, se impone la necesidad de utilizar métodos que permitan lograr una formación de calidad; aún con el reto de la heterogeneidad, que acompaña a la masividad, dado por; la diversidad de las fuentes de procedencia, del nivel de los conocimientos precedentes, de los hábitos e intereses por la actividad de estudio y de las necesidades educativas. Surgen por estas razones nuevos programas en las ciencias básicas de pregrado desde el año 2007, en el que se instaura un "nuevo modelo pedagógico" que unifica a todas las ciencias básicas biomédicas que se impartían de manera independiente hasta ese momento, en una disciplina, la Morfofisiología (López. R, Pérez y López.G, 2013).

La implementación de esta integración ha sido un arduo y difícil encargo, ya que el profesor debe convertirse en un facilitador de la asimilación productiva del estudiante y este debe ocupar una posición activa y más autónoma en su actividad de estudio; expectativa difícil de materializar a causa de las dificultades en el funcionamiento del aprendizaje que presentan (Cañizarez y Sarasa, 2006).

Específicamente en el ciclo básico y en los estudiantes de nuevo ingreso; se ha comprobado, el predominio del papel pasivo en su proceso de aprendizaje, se muestran muy dependientes de la orientación continua del profesor, presentan serios problemas a la hora de resolver las demandas, en la mayoría de los casos no saben cómo enfrentarlas, existe falta de planificación al intentar abordarlas, no saben elegir la estrategia apropiada para alcanzar la meta de aprendizaje, no siempre son autónomos en la búsqueda de las soluciones, en el uso de medios diferentes de información, en las lecturas e interpretaciones

de la información; además de falta de creatividad en la búsqueda de las posibles soluciones (Pérez, Pers y Alonso, 2012).

Estudios realizados por Chi, García y Sánchez (2011) demuestran cómo específicamente en disciplina Morfofisiología los estudiantes presentan dificultades para apropiarse por sí mismo de los conocimientos, la atención de estos se centra en la asimilación pasiva del contenido, existen problemas para transferirlos a diferentes situaciones de aprendizaje, poseen limitaciones a la hora de asimilar un nuevo contenido a partir de lo conocido dentro del mismo tema o de otros temas, y existe una tendencia a asumir las tareas de aprendizaje mediante la memorización o la reproducción mecánica.

Las investigaciones desarrolladas por Alemán, Pérez, Alemán, García.I y García.F (2014) han identificado de forma similar que en los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Estomatología de la Universidad Médica de Villa Clara, presentan problemas en la interpretación de la información aspecto que repercute de una u otra manera en el rendimiento académico del estudiante especialmente en la disciplina Morfofisiología; por la densidad y complejidad de los contenidos asimilados, traduciéndose en promociones bajas, falta de motivación para participar en los exámenes de mejoría de nota y exámenes de premio, baja calidad en los resultados (Informe semestral Morfofisiología II curso 2013-2014) (Anexo I).

Partiendo de la panorámica existente en el contexto educativo investigado y del reto que supone una formación integral, con calidad y ajustada a la nueva dinámica histórico-cultural, cobran importancia vital las estrategias de aprendizaje, sinónimo de cómo aprenden los estudiantes, que van más allá de la variable cognitiva para abarcar elementos como la disposición y motivación, la actividades de planificación, dirección y control que guían la tarea de aprender (Hernández, García, Hervás y Maquillón, 2002). Este término ha llamado de manera especial la atención de diversos investigadores en los diferentes ambientes educativos desde hace algún tiempo y se enlaza con la necesidad de “enseñar a pensar”, “aprender a aprender”, “aprender a pensar”. Moreno (2003) y Pozo (2002) concuerdan en que el “aprender a aprender” es una de las características que definen la nueva cultura del aprendizaje, la cual para ser real debe promover la enseñanza de estrategias de aprendizaje. El conocimiento de las estrategias de aprendizaje brinda la posibilidad de alcanzar la necesaria autonomía durante el aprendizaje y de asumir una actitud responsable ante este.

Las transformaciones educativas encaminadas encaminada a la didáctica del proceso de elaboración del conocimiento, precisa una nítida y absoluta comprensión de las estrategias

de aprendizaje. Estas son claves para el perfeccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje e indispensables para formar en los estudiantes un funcionamiento estratégico que les permita alcanzar un aprendizaje significativo de calidad y congruente con la formación integral. Para Armas (2008) las estrategias de aprendizaje se equilibran en un mismo proceso, todas desde su función y dimensiones, ya sea obtener la información, procesarla, regular el proceso, el autoconocimiento de sus propias estrategias y fases de regulación, el aseguramiento de las condiciones en que se desarrolla la tarea, el control de sus estados emocionales, de su motivación, entre otras. La estimulación de las estrategias de aprendizaje permite el desarrollo intelectual e integral del alumno, a partir de los niveles de ayuda pedagógica que se le brinden, así lo identifican en su estudio; Otero, Nieves, Pérez y Martínez (2007).

Las estrategias de aprendizaje ocupan a un número considerable de investigadores preocupados en la forma en que el estudiante aprende, se destacan entre ellos; Gargallo (2009) quien en su estudio aporta un cuestionario para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios, Salim (2006) en su investigación da a conocer cómo aprenden los alumnos universitarios y destaca las estrategias, motivaciones, y metas académicas que se plantean a la hora de estudiar una carrera. Marugán, Martín, Catalina y Román (2013) confirman en su estudio diferentes niveles de desarrollo de las estrategias en estudiantes del nivel superior.

En el caso particular de los estudiantes del primer año de Estomatología Salim (2011) indaga sobre las motivaciones y estrategias de aprendizaje más frecuentes y da a conocer que estos estudiantes abordan el aprendizaje desde un enfoque superficial, que se muestran motivados extrínsecamente, sin embargo, utilizan para el procesamiento de la información tanto estrategias memorísticas como de comprensión. A pesar de los resultados investigativos demostrados, se puede afirmar que dichos estudios no son suficientes, así lo confirman Gargallo, Almerich, Suárez y García (2012).

En el caso específico de la educación médica y en el área de la estomatología, los resultados investigativos son menores, aspectos que avalan la vigencia y pertinencia de nuestra propuesta. Teniendo en cuenta esta problemática es que en nuestro trabajo se asume el siguiente **problema científico**:

¿Qué características poseen las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes de nuevo ingreso, en la disciplina Morfofisiología en la carrera de Estomatología de la Universidad Médica de Ciencias Médicas “Dr. Serafín Ruiz de Zárate Ruiz de Villa Clara?

**Objetivo general:**

- Caracterizar las estrategias de aprendizaje en la disciplina Morfofisiología de los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Estomatología de la Universidad Médica de Ciencias Médicas “Dr. Serafín Ruiz de Zárate Ruiz de Villa Clara?

**Objetivos específicos:**

- Identificar las estrategias afectivas de apoyo y control de los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Estomatología del contexto investigado.
- Describir las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información de los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de estomatología del contexto analizado.
- Caracterizar las relaciones existentes de las variables objeto de estudio en la muestra investigada.

La novedad científica y la importancia teórica de la investigación radican en que se sistematizan los estudios acerca del tema, llevándolo a la realidad de la educación médica cubana.

En la Universidad de Ciencias Médicas “Dr. Serafín Ruiz de Zárate Ruiz” de Villa Clara y más específicamente en la carrera de Estomatología, no existen antecedentes acerca del tema abordado. Los hallazgos encontrados pueden aportar vías para un enfoque renovador en la didáctica de la disciplina Morfofisiología de forma tal que se facilite la búsqueda activa del conocimiento por el estudiante.

El informe investigativo está estructurado en tres capítulos. En el primero se fundamenta el estado del arte sobre el objeto de estudio investigado destacándose las consideraciones teóricas que sustentan nuestra propuesta, así como los principales conceptos y elaboraciones personales asumidas por la autora. En el segundo capítulo se define el paradigma de investigación, el tipo de estudio realizado, el diseño, las características de la muestra y los métodos e instrumentos utilizados. En el tercer capítulo: análisis y discusión de resultados, se presentan los resultados obtenidos con la finalidad de dar respuesta al problema científico y a los objetivos planteados en la investigación, los mismos se acompañan de tablas y gráficos ilustrativos. Finalmente se ofrecen las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

***CAPÍTULO 1: Fundamentos teóricos del problema investigado.***

## **1. La Universidad de hoy: retos y perspectivas de las Universidades de Ciencias Médicas.**

Es conocido en el ámbito educacional, que todo sistema educativo debe y puede ser perfeccionado en aras de hacer cada día más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Valdés, P. y Valdés, R (1999) esto está determinado por la necesidad de adecuar los resultados de la enseñanza a las exigencias de la sociedad de la época dada, y por el desarrollo alcanzado en las concepciones que se tiene acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las últimas décadas que antecedieron al nuevo milenio, han impuesto a las Instituciones de Educación Superior, nuevos desafíos, y nuevas contradicciones provocadas por las profundas transformaciones ocurridas en el ámbito socioeconómico, político, tecnológico y científico, que han pautado las nuevas condiciones en las que tiene lugar la proyección de los sistemas educativos en el mundo. En este escenario caracterizado también por las tendencias generales de desarrollo identificadas como la masificación, diversificación, financiamiento e internacionalización, es en el que tiene lugar el desarrollo de la actividad de las instituciones educativas.

Educación para todos durante toda la vida es el objetivo supremo asumido por la UNESCO para caracterizar la nueva cualidad que debe estar presente en la educación en la época actual. Esta tesis es igualmente válida, cuando se profundiza en el verdadero papel correspondiente a las universidades de hoy. Resulta lamentable observar en algunos países, fruto de procesos de formación desvinculados de la realidad productiva y social y ajenos a la dinámica de la actual transformación de los conocimientos, cómo jóvenes recién graduados de las universidades se quedan prácticamente sin profesión unos pocos años después de egresados. Ese es el precio, cuando la universidad no se adecua al ritmo de estos tiempos y renuncia a transformarse en su interior para dar respuesta a las demandas sociales y productivas de la sociedad donde ella se inserta.

La Universidad como institución educativa responsabilizada de la formación y desarrollo del talento humano del futuro, debe responder a la urgencia y a la magnitud de los desafíos del milenio actual desde las contradicciones que se generan entre los rezagos de una cultura pedagógica tradicional en el profesorado y las actuales perspectivas del aprendizaje mediado y mediatizado por el desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación. Replanteando la idea, las

universidades tienen que manejar y resolver las contradicciones que se generan al enseñar y educar con profesores y contenidos del siglo anterior a alumnos del siglo XXI (Mabiala, 2014)

Los rápidos y consecutivos cambios que viven nuestras sociedades implican para la universidad la apertura de un diálogo permanente con otros sectores de la sociedad y una conducta innovadora y flexible. En este sentido parece claro que la acción educativa de la Universidad debe encargarse no sólo de la formación profesional en cuanto al dominio de contenidos y habilidades profesionales, además debe establecer el encargo social que implica el cumplimiento de estos roles profesionales en su compromiso con el desarrollo social como misión Superior de la Educación Contemporánea (UNESCO, 2000).

Este compromiso de la Universidad y de las instituciones de la Educación Superior con la sociedad, tal como ha sido expresado por la UNESCO, supone gestar las necesarias transformaciones para convertirse en los referentes de cambio que las sociedades reclaman y que deben producirse al interno de sus propias comunidades, respondiendo a la urgencia y a la magnitud de sus desafíos.

Para enfrentar tales retos resulta imprescindible considerar un proceso formativo enriquecedor, además de su impronta en la docencia y la investigación, se acentúa en la formación social y humanística inherente a la formación curricular en cualesquiera de las carreras, su proyección debe derrumbar los muros universitarios y abrir las instituciones de la educación superior a la sociedad, además se exige la integración de lo humano con lo tecnológico, lo que supone desarrollar al individuo de manera plena, combinando el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales, con la potenciación de una mayor calidad humana que satisfagan las necesidades de la dinámica y de los retos éticos que enfrenta el mundo moderno.

Una concepción ampliada de la educación supone trascender la visión enmarcada en los resultados “como profesionales competentes”, para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprender a ser. La educación en la universidad constituye un tema de gran actualidad y trascendencia en la formación de los profesionales que necesita la sociedad. Su carácter complejo, multifacético y contradictorio exige del claustro de profesores una especial preparación teórica y metodológica en el campo psicopedagógico para su investigación e implementación en la labor docente-educativa. La educación no se puede imponer, inculcar, ni adoctrinar, los alumnos deben asumirla y hacerla suya por su propia

construcción y determinación, como actores de su desarrollo, ello implica provocarse la autorreflexión, autoevaluación de sus propias competencias profesionales.

El proceso de formación de los graduados universitarios cubanos se ha caracterizado siempre por su constante perfeccionamiento, rasgo éste, que a juicio del Dr. Vecino Alegret, estuvo concebido desde las primeras transformaciones ejecutadas en este sentido, al plantear:

*“(...) quedó explícito desde la reforma universitaria de 1962, que el mismo sería continuo, y que se iría enriqueciendo y transformando con la propia dinámica de la sociedad, con el desarrollo de las ciencias y la tecnología, y con el incesante flujo del progreso humano”.* (Vecino, 1996:8).

En los últimos 15 años ha tenido lugar una revolución en la política educacional debido al impacto de los acontecimientos que en el plano económico y social se presentaron a partir del 1990; dichos cambios fueron dirigidos a elevar los niveles de calidad en las diferentes enseñanzas. La educación superior en Cuba ha estado determinada, de forma trascendental, por la profesionalización de la enseñanza y por su acercamiento a la realidad social y productiva.

Esta conjugación dialéctica favorece el tránsito natural de lo cognitivo a lo creador; a la actuación simultánea en el plano científico-teórico de apropiación de conocimientos, y en el práctico, a la adquisición de hábitos y habilidades profesionales. Según Horruitiner (2007), la Universidad Cubana actual se caracteriza por:

- Su carácter científico tecnológico y humanista.
- Formar sobre la base del amplio perfil, con dos ideas rectoras principales: unidad entre la educación y la instrucción y vinculación del estudio con el trabajo.
- Cubrir ampliamente las necesidades de la superación de posgrado.
- Tener como elementos consustanciales de todo el quehacer universitario la investigación e innovación tecnológica.
- Estar plenamente integrada con la sociedad.
- Estar presente en todo el territorio nacional.

La universidad como una de las instituciones fundamentales encargada de la preparación de la fuerza altamente calificada, tiene ante sí una gran responsabilidad: formar al profesional capaz de llevar hacia delante el desarrollo de manera creadora e independiente, y que tomando en consideración los aspectos antes mencionados logre una formación con calidad y pertinencia social (Hernández, 2000).

Las universidades de Ciencias Médicas no están ajenas a este compromiso, y por tanto, han asumido los retos generados por las condiciones actuales para satisfacer las demandas de los servicios médicos que responden a la situación de salud en Cuba y en el resto del mundo. La educación médica ha evolucionado cambiando conceptos para asumir los nuevos paradigmas del proceso enseñanza-aprendizaje en función de: promover las investigaciones y la producción de conocimientos, transformar el proceso docente educativo con las tecnologías de la informática y las comunicaciones, preservar y fomentar nuestra cultura y sistema de valores para contribuir a la formación del ciudadano y de su identidad nacional a través de la extensión universitaria.

La universalización es uno de los retos distintivos de la educación médica. Este proceso debe estar definido por su carácter científico, tecnológico y humanista, y conferirle una atención principal a la formación de los valores que deben caracterizar al profesional egresado. También atiende aspectos vitales que van desde el contenido de cada carrera y la atención a las necesidades educativas individuales hasta la adquisición de rasgos de la personalidad del estudiante universitario, tanto en su concepción teórica, como en la real materialización en el proceso de formación, la labor educativa y político ideológica que en esencia, constituyen la idea rectora principal de la educación superior cubana (Boza, 2006).

El contexto de la universalización de la enseñanza en salud impone un reto mayor, dirigido a incorporar coherentemente y con un enfoque sistémico, la formación de profesionales con un alto nivel científico con habilidades y valores éticos que se correspondan con la satisfacción de una necesidad vital, la salud humana (Oliva, Morales y Portal, 2004).

El modelo pedagógico de las carreras que actualmente se estudian en la Educación Médica Superior en Cuba se caracteriza por tener entre sus objetivos fundamentales asegurar la calidad de la formación integral de la personalidad del profesional a través de los procesos sustantivos universitarios: docente, investigativo y extensionista (Horroitiner, 2006).

El perfeccionamiento del modelo pedagógico dirigido a la formación de estomatólogos ha estado pautado por la necesidad de elevar la calidad de estos servicios y responder a las transformaciones que en esta especialidad han tenido lugar en las últimas décadas; dentro de estas han sido determinantes:

- La implantación un nuevo modelo de atención estomatológica en los servicios de salud.

- Aumento considerable de la matrícula y la diversidad de las vías de ingreso lo cual hace que la composición social de los estudiantes que ingresan sea diferente a épocas anteriores y se complejice el proceso enseñanza aprendizaje.
- La redimensión de cursos como Tecnología de la Salud con perfiles estomatológicos, que comparten escenarios donde se desarrolla la labor profesional del estomatólogo
- La necesidad de satisfacer las demandas de la colaboración médica con otros países.

En el ámbito académico, como resultado de los cambios necesarios, se han producido diversas adecuaciones en el plan de estudio que demanda una visión renovada del proceso enseñanza-aprendizaje, podemos resaltar como las más importantes y complejas; la elaboración e implementación en el curso 2007 – 2008 de la disciplina de Morfofisiología, la actualización, reordenamiento e inclusión de los contenidos de la disciplina Estomatología Social a la disciplina Estomatología Integral integrándose los contenidos de ambas en una sola, la aparición de los cursos optativos como evidencia de la flexibilización y ampliación del currículo en función de las particularidades de cada escenario docente y de la satisfacción de las necesidades educativas individuales.

Las novedades educativas actuales necesariamente llevan a innovaciones en el uso de estrategias de aprendizaje y de los recursos didácticos pertinentes a los objetivos del aprendizaje, necesitan acompañarse de una práctica didáctica centrada en un alumno activo, con habilidades para aprender siempre y en cualquier contexto.

Al reflexionar sobre los retos y las perspectivas de la educación médica es imposible soslayar la necesidad de romper con el viejo paradigma de la enseñanza, por el cual se formaron los docentes con mayor experiencia, y asumir una concepción diferente para el trabajo didáctico bajo la cual deben formarse los profesores noveles. Es necesario la renovación de la concepción que se tiene sobre el proceso enseñanza-aprendizaje. Otero (2007) plantea la necesidad, cada vez más evidente, de otorgar y asumir el rol de protagonistas del proceso a los estudiantes, en este, se debe concebir al estudiante como responsable de su actividad de aprendizaje y al profesor como corresponsable del desarrollo del estudiante, y destaca que los nuevos tiempos reclaman un nuevo paradigma centrado en la comprensión del aprendizaje y la atención a las diferencias individuales.

La enseñanza debe asumirse desde una posición de construcción del conocimiento por parte del estudiante, como resultado de la interacción entre sus disposiciones internas y el ambiente. El profesor debe estimular el desarrollo de capacidades,

aptitudes y destrezas intelectuales en sus alumnos; debe enseñar a pensar, a aprender a aprender y formar un pensamiento estratégico y sistémico durante ese proceso de construcción del conocimiento (Nuñez, Solano y González, 2006). Desde esta perspectiva el aprender a aprender supone dotar al individuo de "herramientas para aprender" y de este modo desarrollar su potencial de aprendizaje (Rodríguez, 2008).

Hernández (2002) reconoce que el sistema educativo tiene la responsabilidad de preparar a los estudiantes para que puedan asumir de forma independiente la actualización y especialización de sus conocimientos, habilidades y modos de comportamiento; en este sentido las estrategias de aprendizaje juegan un papel esencial.

La excelencia académica a la que aspira la universidad médica es un desafío que conlleva a asumir a las estrategias de aprendizaje como condición indispensable para un proceso enseñanza aprendizaje que tribute a un profesional con pertinencia y calidad, como exige el momento actual, y como vía que crea condiciones para lograr un pensamiento teórico reflexivo que fomente la ejecución independiente y creadora del alumno.

### **1.1 .Estrategias de aprendizaje: Antecedentes y orígenes del término.**

La preocupación por el cómo aprenden los estudiantes y por mejorar su aprendizaje, no es un tema realmente nuevo, se recoge desde mucho antes del el siglo XIII de la era cristiana (Pérez, 2010), ya en el siglo II Sorano de Efeso (98 - 139 d. C) padre de la ginecología y obstetricia, se caracterizó por buscar métodos y estrategias para facilitar el aprendizaje de la medicina (Rozman, 2000). El actual interés por el tema de las estrategias de aprendizaje, es en parte promovido por las nuevas orientaciones psicopedagógicas que genera la reforma educativa, dada la necesidad de lograr un aprendizaje autónomo desde la perspectiva del aprender a aprender, como competencia imprescindible del nuevo contexto educativo. Las teorías psicológicas del aprendizaje han ido abandonando progresivamente los modelos según los cuales el sujeto era un mero receptor pasivo de información, su conocimiento una simple réplica de los saberes que recibía, para acercarse a posiciones en las que el aprendiz debe implicarse activamente en la gestión de su propio conocimiento, que se generará como consecuencia del procesamiento de la nueva información, partir los conocimientos previos.

A lo largo de las décadas se han hecho aportaciones significativas desde diferentes concepciones y modelos que han matizado el actual estado sobre la cuestión. En la década del 20 John Dewey, como representante de la pedagogía activa, resalta la importancia de reconsiderar los planteamientos educativos imperantes hasta ese momento planteando la necesidad de una nueva educación que fuera activa, que preparara para la vida real y que partiera de los intereses que tenía el estudiante. El método de Montessori, fue la contribución fundamental de esta corriente. Este método estaba dirigido a obtener un el desarrollo integral del niño desarrollando al máximo sus capacidades intelectuales, físicas y espirituales, de esta manera, la escuela no se concebía como una institución donde el maestro transmite conocimientos, sino un lugar donde se alcanza el desarrollo a través de un trabajo libre con material didáctico especializado (Dorado, 1997). Las estrategias eran concebidas como un algoritmo de aprendizaje, bajo el enfoque del conductismo, su didáctica estaba centrada en la prescripción repetición de cadenas de respuestas (Moreno, 2003). Más tarde en el año 1940 los conductistas, representados por Pávlov, se centran en el cómo se puede aprender profundizando en los hábitos de estudio, esta teoría entiende el aprendizaje como una simple conexión entre estímulos y respuestas (Bernad, 2000; González-Pienda, González, Núñez y Valle, 2002) (citado en Otero, 2007). En la década siguiente las aportaciones de los neoconductistas dirigen la atención hacia la importancia de los métodos, técnicas y herramienta de aprendizaje, su representante más prominente fue Skinner, (Bernad, 1990).

A partir de los años 50 se conciben las estrategias, bajo un enfoque Cognitivista, como un procedimiento general de aprendizaje con una didáctica centrada en el entrenamiento de operaciones mentales (Moreno, 2003). Con la aparición de los primeros ordenadores en 1960 y con el declive de la corriente conductista surge la psicología cognitiva que hace énfasis en los procesos de elaboración del conocimiento durante el aprendizaje, en cómo tienen lugar los aprendizajes, es decir, cómo se adquiere la información, cómo ésta es representada, transformada y almacenada en la mente del ser humano para poder ser posteriormente recuperada y utilizada en diversas situaciones (Ballesteros, 1997). Desde sus planteamientos se entiende que el alumno es sujeto activo, principal responsable de su proceso de aprendizaje, que implica la adquisición y reorganización constante de las estructuras cognitivas que éste posee, y en el que el docente tiene la función de facilitador del mismo (Hernández, 2004).

Según Otero (2007) las primeras definiciones, provenientes de los marcos conductistas, planteaban las estrategias como algoritmos de aprendizaje, con una didáctica centrada en la prescripción y repetición de cadenas de respuestas, los problemas aparecieron ante la limitada posibilidad de transferencia a nuevas situaciones y contextos; solo eran extrapolables a problemas que pudieran ser solubles mediante algoritmos invariables y por otra parte, reducía lo mental a lo observable. En el caso de la revolución cognitiva consideraban las estrategias de aprendizaje como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se escogen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de la información o el conocimiento.

Aquí se destacaron los trabajos de autores como Danseau, Weinstein, Mayer o Zimmerman. Los modelos de Weinstein y de Danseau se basan teóricamente en investigaciones de la psicología cognitiva y de la educación, relativas al aprender a aprender y, en especial, a las estrategias de aprendizaje. Parten de un análisis del aprendizaje con base en el laboratorio, pero con fuerte tendencia de aproximación a ámbitos naturales, adoptándose una perspectiva cuantitativa interesada por el aprendizaje en contextos académicos. Schmeck desarrolla investigaciones de la psicología cognitiva relativas a la memoria y el aprendizaje, y en especial, al concepto de "niveles de procesamiento". Los investigadores de esta corriente también parten de un análisis del aprendizaje en contextos de laboratorio, adoptando una perspectiva cuantitativa (experimental) centrada en el procesamiento de la información. Realizan un análisis detenido de las teorías y descubrimientos relativos al procesamiento de la información y, en especial, de las áreas de aprendizaje verbal y aprendizaje de prosa, con la finalidad de seleccionar los procesos más importantes (Dellordine, s.f)

A finales de la década del 70 las estrategias se concibieron como procedimientos específicos de aprendizaje y la didáctica para su enseñanza se centró en la modelación de expertos, también bajo un enfoque cognitivista. Surgió así, con el interés por los mecanismos para el control y la monitorización uno de los términos de mayor impacto en esta problemática de investigación: la metacognición, introducida por Flavell y entendida como la capacidad de autorregular el aprendizaje y de tomar conciencia de la manera en que se aprende (citado en Otero, 2007).

Para los años 80 el constructivismo aporta fundamentos teóricos-metodológicos que sustentan a las estrategias de aprendizaje como una acción mental mediada por instrumentos, la didáctica de estas se dirige a la cesión gradual de los procesos de

autorregulación (Moreno, 2003). La teoría constructivista concede gran importancia a la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes y la enseñanza como una ayuda en esta construcción. La opción básica que asume esta concepción es la enseñanza adaptada que propone hacer frente a la diversidad mediante la utilización de métodos de enseñanza diferentes en función de las características individuales de los alumnos (Dorado, 1997).

Coincidimos con Otero (2007) al considerar, la importancia de los procesos de enseñar a pensar y de enseñar a aprender, que en definitiva son mecanismos que favorecen el conocimiento de uno mismo, y ayudan al aprendiz a identificarse y a diferenciarse de los demás. Los estudiantes llegarían así a ser conscientes de sus motivos e intenciones, de sus propias capacidades cognitivas y de las demandas de las faenas académicas, llegando a ser capaces de controlar sus recursos y regular su actuación posterior, aportación fundamental para aprender mediante estrategias precisas.

El estudio de las estrategias de aprendizaje se amplió en la segunda mitad de los años ochenta (de cinco estudios en 1984 se pasa a treinta y tres en 1986 y a setenta en 1990); como resultado de las nuevas demandas educativas, de las aportaciones relacionadas con los estudios sobre la inteligencia, la cuales indican que es múltiple y modificable, los estudios sobre el aprendizaje, que conciben al alumno como sujeto activo que construye sus propios conocimientos, y los estudios sobre aprendizaje en condiciones naturales, que ponen de manifiesto el carácter cultural e interpersonal de la actividad de aprendizaje (Marugán, Martín, Catalina, Román, 2012).

Entre las líneas de búsqueda para la “mejora”, la psicología educativa, sitúa a las estrategias de aprendizaje, como proceso consciente para asumir cada vez más responsabilidad y participación del sujeto en su propio aprendizaje. El viejo concepto de 'aprender a aprender' se perfecciona y posibilita explicar qué y cómo desarrollar estrategias en formas más organizadas, más sofisticadas y con pruebas más serias de su eficacia (Chadwick, 1991).

En los años 90 se hicieron importantes aportaciones como las clásicas de Bernad (1995), Jones (1988), Beltrán (1993), Cano (1998), Justicia (1996) y Pozo (1990), entre otros (citado por Moreno, 2003).

En las últimas décadas se continúa abordando las estrategias de aprendizaje con intensidad, destacándose autores como Abascal (2003); Ayala, Martínez y Yuste (2004); Gargallo (2006); González Cabanach, Valle, Rodríguez, y Piñeiro (2002);

González-Pumariega, Núñez Pérez, González Cabanach y Valle (2002) (citado en Gargallo, 2009).

Sin dejar de reconocer los presupuestos de los diversos autores citados, y sin asumir una posición ecléctica, pero sí integradora, resaltamos el papel consciente que juegan las estrategias de aprendizaje para organizar, dirigir, tomar decisiones en un contexto determinado, acercándonos de esta manera a los postulados de Vigotsky (1987). Desde estos supuestos, autores como Otero y Nieves (2008), introducen el constructo estrategias de aprendizajes para el desarrollo, en el cual resaltan el carácter activo del aprendizaje en determinadas condiciones socioculturales, potenciándose el desarrollo de procesos relacionados con las formaciones complejas de la personalidad, como la autovaloración, el autoconocimiento, el autoconcepto, la autoestima, los proyectos de vida, en resumen, se incentivan mecanismos psicológicos que le permiten al sujeto activar una dinámica desarrolladora.

## **1.2. Delimitación conceptual del término estrategias de aprendizaje.**

El perfeccionamiento que en la actualidad se plantea la educación superior va más allá de adecuar la universidad a ciertos criterios de calidad, comunes a todas las universidades, para priorizar el aprendizaje. De este modo, la principal función del profesor universitario es posibilitar, facilitar y guiar al alumno para que pueda acceder a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina. Esto requiere de un sistema de aprendizaje autónomo, que facilitará al alumno llegar a construir el conocimiento e interpretar de forma significativa el mundo que le rodea (Fry, Ketteridge & Marshall, 2003; Gairín *et al.*, 2004; Herrera & Cabo, 2008; Zabalza, 2002; Herrera, 2007; Moreno *et al.*, 2007; Ramsden, 2003; Sander, 2005, citado por Herrera y Quiles, 2009). Esta concepción debe descansar en el desarrollo de estrategias de aprendizaje que permitan aprender a aprender, que propicien el incremento de la autonomía personal y fomenten el pensamiento crítico y la reflexión durante la actividad del estudio. El estudio es una modalidad de aprendizaje, una actividad académica de carácter cognitivo-afectivo, frecuentemente individual e interactiva, organizada y estructurada. Es también una actividad intencional, intensiva, autorregulada que genera autoconceptos, donde el estudiante se plantea “qué quiere hacer y cómo lo quiere hacer”; por tanto tiene carácter motivacional y estratégico, lo que nos ubica para reflexionar sobre el concepto de estrategias de aprendizaje (Bernad, 1990).

Al revisar las aportaciones más relevantes sobre el tema de las estrategias de aprendizaje nos encontramos con una amplia gama de definiciones que reflejan la diversidad existente a la hora de delimitar este concepto.

Según Weinstein y Mayer (1986) las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. De la misma forma Nisbet y Shucksmith (1998) las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información (citado en Armas, 2008).

Mayer (1998) redefine el concepto como procedimientos internos, no observables, de carácter generalmente cognitivo, que ponen en juego los sujetos cuando aprenden y que tienen como fin lograr un plan, un objetivo o una meta. Son una ayuda muy potente para el procesamiento eficaz de la información; se trata de conductas desplegadas por el sujeto que aprende para operar sobre el modo en que se procesa la información. Castelló (1999) considera que son procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales para enfrentarse a situaciones de aprendizaje que constituyen un problema para el aprendiz en cualquier escenario. Para Monereo (1994) las Estrategias de Aprendizaje son procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales, en los cuales el alumno elige, recupera de una manera coordinada, los conocimientos que necesita para completar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. El concepto propuesto es reformulado posteriormente por el propio autor al plantear que: las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisión, consciente e intencional, que consisten en seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se en que se produce la acción (Monereo, 1999).

César Coll (en Pérez Cabaní, 2000), refiere que el conocimiento asociado a las estrategias de aprendizaje ocurre respecto a dos ideas fundamentales: en primer lugar, que el alumno es el máximo responsable de su proceso de aprendizaje ya que es este quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirlo en esta tarea: y en segundo lugar, que la actividad constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya posee en un grado de elaboración considerable, es decir, la práctica de los contenidos que

constituyen el núcleo de los aprendizajes escolares, son conocimientos y formas culturales.

Las estrategias de aprendizaje tienen pues la función de facilitar los procesos de aprendizaje, como afirma Beltrán (1993), estos son intercurrentes e interactivos; así, por ejemplo, la atención influye en la organización y ésta, a su vez, influye en aquélla. Seleccionar una información determinada condiciona el modo de organizarla y la organización obtenida también influye en la posterior interpretación que hagamos de ella. Y a la inversa, la comprensión que resulta de una adecuada organización condiciona la atención a unas partes relevantes de la información en detrimento de otras. Coll, C. y Solé, I. (2001) resaltan, un rasgo importante de cualquier estrategia al señalar que está bajo el control del estudiante, es decir, a pesar de que ciertas rutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de automatizarse, las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en la actividad (citado en Beltrán, 1996). Dicho en otros términos, las estrategias de aprendizaje son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y no pueden reducirse a rutinas automatizadas. En consecuencia, podemos decir que las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Este autor también insiste en dejar en claro las diferencias entre la estrategia y la táctica en el aprendizaje; la estrategia es una operación mental en el estudiante cuando tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas. Una estrategia de aprendizaje es un plan general que se formula para tratar una tarea de aprendizaje; una táctica es una habilidad más específica que se usa al servicio de la estrategia o plan general (Beltrán, 1996).

La nueva redimensión de la universidad considera que el alumnado es el principal protagonista del escenario universitario esto implica atender, como prioridad, a los componentes cognitivos y afectivo-motivacionales del aprendizaje. En el concepto elaborado Weinstein, Husman y Dierking (2000) se hace énfasis en los primeros al considerar que las estrategias de aprendizajes integran pensamientos y comportamientos que facilitan la adquisición de información y su integración con los conocimientos previos ya existentes, así como la recuperación de la información disponible (citado por Herrera y Quieles, 2009)

Para Ferreras (2008), las estrategias de aprendizaje son todos aquellos procedimientos cognitivos, afectivos y motrices que movilizan los estudiantes de

manera consciente y reflexiva, orientados a la consecución eficaz de una meta u objetivo específico de aprendizaje. Tienen la finalidad de, controlar, regular y evaluar la incidencia de las variables que influyen en su aprendizaje, como son sus características personales, las características del contexto en el que el aprendizaje tiene lugar y las peculiaridades propias del tipo de tareas y de aprendizajes a emprender.

A partir de estas definiciones, se puede afirmar que existe una amplia coincidencia entre los autores más representativos en este campo al resaltar algunos elementos importantes del concepto de estrategias de aprendizaje. Por una parte, las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otra tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir. Las definiciones expuestas con anterioridad también ponen de relieve un elemento importante a la hora de establecer el concepto de estrategia, y es que estas precisan de planificación y control de la ejecución, por tanto, están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.

Las estrategias de aprendizaje son un constructo multidimensional, polisémico y confuso en ocasiones, del que se han dado múltiples definiciones. Si bien es cierto que en determinados momentos el énfasis a la hora de conceptualizarlas se puso en los aspectos cognitivos y metacognitivos (Danserau, 1985; Nisbet y Shucksmith, 1987; Kirby, 1984; Weinstein y Mayer, 1985), también lo es, que el concepto ha ido enriqueciendo su contenido hasta hacerse más integrador, incluyendo elementos afectivo-motivacionales y de apoyo (citado en Bernardo, Gonzalo; Suárez, García, 2012).

Como se planteó con anterioridad de la amplia gama de definiciones, referidas con anterioridad, sobre estrategias de aprendizaje, se observa con cierta claridad que estos autores coinciden en el carácter deliberado, intencional y controlado que el estudiante ejerce sobre esas actividades o secuencias integradas de procedimientos dirigidos a facilitar y mejorar su aprendizaje.

De este modo, parece que no es suficiente con disponer de las estrategias de aprendizaje adecuadas; es necesario también saber cómo, cuándo y por qué utilizarlas, controlar su mayor o menor eficacia, así como modificarlas en función de las demandas de la tarea. Por tanto, el conocimiento estratégico requiere saber qué estrategias son necesarias para realizar una tarea, saber cómo y cuándo utilizarlas;

pero, además, es preciso que los estudiantes tengan una disposición favorable y estén motivados, tanto para ponerlas en marcha como para regular, controlar y reflexionar sobre las diferentes decisiones que deben tomar en el momento de enfrentarse a la resolución de esa tarea (Hernández y otros 2002).

Para definir desde una perspectiva integral el concepto de las estrategias de aprendizajes se debe asumir el carácter voluntario, intencional y controlado de las estrategias de aprendizaje para resaltar los componentes motivacionales y los mecanismos metacognitivos implicados en el aprendizaje. Aprender requiere disposición y utilización de las estrategias precisas. Esta disposición implica necesariamente motivación, conocimiento de si, metas de aprendizaje, la utilización y puesta en marcha de unas determinadas estrategias se encuentra vinculado directamente con las intenciones, motivos y metas del sujeto (Salim, 2006). Para aprender es imprescindible "poder" hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario "querer" hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales) (Rianudo, 2003).

Se insiste en papel trascendental que tiene la metacognición en todo este proceso, ya que es una condición necesaria para el uso eficaz de dichas estrategias (Valle, 2002). Para llevar a cabo una estrategia, los sujetos deben poseer conocimiento sobre las estrategias específicas, incluyendo cómo, cuándo y por qué utilizarlas. La metacognición guía el uso de estrategias mediante su función reguladora, es decir, el sujeto tiene la posibilidad de controlar la eficacia de las estrategias y modificarlas cuando se enfrenta a nuevas demandas de la tarea (Martí, 1999). Cuando se controla la eficacia de la estrategia y se adapta las estrategias a nuevas situaciones de aprendizaje, se aprende más sobre estrategias, así como dónde, cuándo y por qué utilizarlas (Rentería, 2005). Lo anterior nos conduce a la variable contexto educativo; donde los factores motivacionales, afectivos, metacognitivos, cognitivos se combinan en el estudiante, que funciona como una integridad, para cumplir una demanda de aprendizaje en un contexto, que determina la construcción personal de su conocimiento (Monereo, 1994).

Por todo lo anteriormente expuestos y para los fines de nuestro estudio nos hemos afiliado al concepto formulado por Bernardo, Rodríguez y Pérez, (2009) entendiendo a las estrategias de aprendizaje como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un

contexto social dado. Los autores reconocen y resaltan la totalidad de los elementos que integran las estrategias de aprendizaje como: los elementos afectivo-motivacionales y de apoyo (“querer”, lo que supone disposiciones y clima adecuado para aprender), metacognitivos (“tomar decisiones y evaluarlas”, lo que implica la autorregulación del alumno) y cognitivos (“poder”, lo que comporta el manejo de estrategias, habilidades y técnicas relacionadas con el procesamiento de la información). Estos autores se apoyan para formular su concepto en las aportaciones de Abascal (2003); Ayala, Martínez y Yuste (2004); Corno (1994); García y Pintrich (1991); Gargallo (2000); González Cabanach, Valle, Rodríguez, y Piñeiro (2002); González-Pumariega, Núñez Pérez, González Cabanach y Valle (2002); Monereo (1997).

El concepto propuesto por Bernardo, Rodríguez, Pérez (2009) es amplio, para nuestro trabajo se hace integrador y recoge los elementos que hoy se consideran sustantivos en el concepto: conciencia, intencionalidad, manejo de recursos diversos, autorregulación y vinculación al contexto. La concepción se entiende desde una perspectiva dinámica, que pone el énfasis en el uso “estratégico” de los diversos componentes que se movilizan para aprender, con conciencia, intencionalidad, flexibilidad y capacidad de supervisión y autorregulación –actuación metacognitiva. El uso estratégico implica conocimiento “condicional” que se suma al declarativo y procedimental y que permite al alumno determinar en qué circunstancias o condiciones usar el conocimiento declarativo y/o el procedimental y movilizar las actitudes apropiadas para aprender con eficacia.

### **1.3. Estrategias de aprendizaje: criterios clasificatorios.**

El concepto de estrategia de aprendizaje desprende de la idea de que todas las actividades o procesos que los alumnos utilizan en su realización no actúan a un mismo nivel cognitivo; además su grado de generalidad tampoco es el mismo en todas. Existe una cierta jerarquía de tales estrategias y, por lo tanto, la posibilidad de clasificarlas (Monereo, 1991) (citado en Aguilar, 2010). La clasificación, lejos de constituir una dicotomía alrededor del término, indica la importancia de éstas y de su uso durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para autores como Weinstein (1985) y Pozo (1990) las estrategias deben responder a una clasificación que denote cuán intencionadas son y el fin que persigue. En el campo de la psicología el estudio de las estrategias de aprendizaje y enseñanza suscitan un creciente interés.

Se han propuesto clasificaciones que optan por diferentes posicionamientos como: las diferencias del objeto al que van destinadas, el grado de transferibilidad o su facilidad para ser entrenadas, el grado de generalidad, o criterios puramente cognitivos según sea un conocimiento declarativo o procedimental o los procesos cognitivos involucrados (Pool y Martínez, 2013)

Kirby (1983) plantea un continuo en las estrategias de aprendizaje desde las microestrategias, más específicas, hasta las macroestrategias, más generalizadas (citado en Fernández, 2012). Existen otros autores que según Suarez y Fernández (2004) diferencian entre estrategias primarias, que actúan directamente sobre el objeto de aprendizaje, y las estrategias secundarias o de apoyo, referidas a la elaboración de objetivos, la planificación de metas, el control atencional y la evaluación del proceso de aprendizaje.

Según Weinstein y Mayer (1986) las estrategias se pueden agrupar en las relacionadas con las tareas básicas y tareas complejas del aprendizaje, como las estrategias de elaboración, de repetición y de comprensión, las estrategias de control de la comprensión referidas a la metacognición y las estrategias afectivas que ayudan a centrar y mantener la atención, controlar la ansiedad, gestionar el tiempo y la motivación entre otras. Las estrategias afectivas comprenden la disposición anímica y las metas con que el alumno enfrenta una tarea y la regulación del esfuerzo, atención, y dedicación para el logro de los objetivos de aprendizaje, estas se relacionan con la metacognición (Rianudo, 2003). Son múltiples las variables afectivas que influyen en el aprendizaje pero las más investigadas son los intereses del alumno, la motivación, su autoconcepto, su estado de atribución de control, su grado de ansiedad, su conciencia afectiva, nivel de gestión de recursos y ambiente referido a la organización de los recursos materiales para el estudio y la adaptación a las condiciones ambientales de que dispone para realizar la tarea de aprendizaje. Todas estas variables interactúan para crear la respuesta afectiva del alumno en la situación (Clifton, 1991).

En el componente afectivo del aprendizaje, los estudiosos resaltan la autoeficacia percibida, la cual es definida como los juicios de los estudiantes sobre la capacidad y los medios que poseen para realizar una tarea y alcanzar metas de forma exitosa; dichas percepciones ayudan a mantener ambientes apropiados, tanto internos como externos, e influyen en actitudes y conductas favorables para el aprendizaje, porque se vinculan con procesos de autorregulación en diferentes contextos educativos (Bandura, 1986, 1993).

La investigación en torno al aprendizaje autorregulado ha considerado aportes de la Psicología Cognitiva y de la Teoría Social-Cognitiva; comprendiendo acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados, para alcanzar metas de aprendizaje en un proceso. La autorregulación se refiere a los pensamientos, sentimientos y acciones que son planeadas y sistemáticamente adaptadas, siempre que sea necesario, para incrementar la motivación y el aprendizaje (Cibrian y Martínez, 2013).

Monereo (2001), señala cinco grandes grupos de estrategias: las de ensayo, de elaboración, de organización, de control de la comprensión (planificación, regulación, supervisión, dirección y evaluación del proceso) y las estrategias que buscan mejorar la eficacia del aprendizaje mejorando las condiciones en las que se lleva a cabo. Las mismas no están dirigidas directamente al aprendizaje de los contenidos, si no a establecer y mantener la motivación, la concentración, manejar la ansiedad, etc.

Las estrategias de ensayo implican la repetición activa de los contenidos (diciendo, escribiendo), o centrarse en partes claves de él utilizando recursos nemotécnicos (Herrerach, 2004)

Las estrategias de elaboración comprenden técnicas, métodos y formas de representación de datos que favorecen las conexiones entre los conocimientos previamente aprendidos por el sujeto y los nuevos conocimientos, con su consiguiente enriquecimiento a través de la interacción entre sujeto e información (Weinstein y Mayer, 1986).

La estrategia de organización consiste en la búsqueda de una estructura interna en el material de aprendizaje que le dé un significado propio. En esta categoría se incluyen la clasificación, la jerarquización y podrían comprender también las destrezas de pensamiento y solución de problema (Pérez, 2011)

Las estrategias de control de la comprensión son las estrategias ligadas a la metacognición estas implican permanecer consciente de lo que se está tratando de lograr, seguir la pista de las estrategias que se usan y del éxito logrado con ellas, y adaptar la conducta en concordancia. Son un sistema supervisor de la acción y el pensamiento del alumno, y se caracterizan por un alto nivel de conciencia y control voluntario (Martí, 1999)

Las clasificaciones abordadas con anterioridad tienen aspectos en comunes: coinciden en las estrategias de apoyo o metacognitivas y afectivas aunque Monereo las desglose en dos tipos de estrategias. Como se observa existe una diversidad de clasificaciones, (Díaz- Barriga y Hernández, 2001; Coll, 1999; Valle y otros, 2000)

(citado en castellano Castellano, 2005) donde se resalta de una u otra manera la tipología siguiente:

Estrategias cognitivas. Son las utilizadas para gestionar la información por lo que incluyen la adquisición, fijación, recuperación y usos de la información, útiles y necesarios en el área de las ciencias, agrupándose en tres grupos: estrategias de repetición, de organización y de elaboración del material, elaboración de preguntas, resumir, elaborar un glosario, leer con rapidez y profundidad, orientarse en el aprendizaje, elaborar fichas bibliográficas, repetir, subrayar, elaborar esquemas y gráficos (Valle y Barca, 1999). Por otro lado, hay autores que se refieren a otro tipo de estrategias cognitivas, las estrategias de selección, cuya función principal es la de seleccionar aquella información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento (Gargallo, 2012).

Estrategias metacognitivas. Son las orientadas fundamentalmente a la regulación del aprendizaje sobre la base de la reflexión y el control, la orientación, la planificación, la supervisión, la evaluación y la corrección cuando es pertinente. Ellas constituyen el centro del aprendizaje autorregulado, regula de formas diferentes el uso eficaz de las estrategias: en primer lugar, hace posible el saber cómo, cuándo y por qué debe usarla y en segundo lugar hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea (Fernández, 2007)

Estrategias de apoyo al aprendizaje. Constituyen estrategias auxiliares, que necesariamente tienen que complementar los esfuerzos cognitivos y metacognitivos de los aprendices, y que están relacionadas con el control emocional y motivacional del aprendizaje, y con la distribución de los recursos externos y personales para hacer el proceso más eficiente (Moreno, 2003)

Gargallo (2009) propone una clasificación global e integradora, que es coherente con su concepto de estrategias de aprendizaje. La misma abarca tres dimensiones relacionadas con el aprendizaje: voluntad, capacidad y autonomía (querer, poder y decidir). Reconoce el valor de las estrategias afectivas, disposicionales y de apoyo, fundamentales en el aprendizaje, que integran la parte motivacional y afectiva (“querer-voluntad” es fundamental para “decidir-autonomía” y para “poder-capacidad”), definiéndolas como las estrategias que ponen en marcha el proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. En su clasificación explica que incluye los componentes de valor, de expectativas y afectivos para completar la propuesta, del modelo de Pintrich y De Groot, (1990) en sus componentes motivacionales-afectivos.

Esta clasificación muestra las estrategias metacognitivas (“decidir-autonomía”), que tienen que ver con la capacidad para tomar decisiones, planificar, autoevaluar el propio desempeño y autorregularse, aglutina los dos tipos de estrategias (afectivas y metacognitivas) junto con las de control del contexto, en un primer bloque, de *Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control* -integrando la parte afectivo-motivacional, la metacognitiva y la de control del contexto e interacción social- ya que todas ellas son estrategias dirigidas a poner en marcha el proceso de aprendizaje y a coadyuvar a su implementación.

En un segundo bloque se agrupan las *Estrategias Cognitivas* relacionadas directamente con el procesamiento de la información. Gargallo (2000) explica que las estrategias de procesamiento (“poder-capacidad”) contempladas en las clasificaciones tradicionales acordes con los modelos de procesamiento de la información (adquisición, elaboración, organización y almacenamiento) se integran las estrategias de personalización y creatividad (aprender es más que retener información elaborada y organizada, supone recrear, reelaborar críticamente, realizar propuestas propias), así como las estrategias de recuperación y las de transferencia y uso, que suelen pasar desapercibidas en algunas de dichas clasificaciones.

Las estrategias de transferencia, tienen como objetivo principal que el conocimiento aprendido pueda ser aplicado, transferido y generalizado, tanto a otras materias o situaciones educativas dentro del contexto escolar, como a otro tipo de situaciones de la vida cotidiana, y consisten en la aplicación de los conocimientos y estrategias aprendidas a otras disciplinas, materias y situaciones (aprender es también usar eficazmente lo aprendido) (Marugán, Martín, Catalina y Román, 2013).

A modo de resumen, presentamos a continuación en la Tabla No.1 una síntesis clasificatoria de las estrategias de aprendizajes propuesta por Gargallo (2009), adhiriéndonos a ella por las ventajas teóricas-metodológicas que ofrece para dar respuesta a nuestro problema investigativo

**Tabla No 1. Clasificación de las estrategias de aprendizaje (Gargallo, 2009).**

Escalas	Subescalas	Estrategias
<b>Escala I</b> Estrategias afectivas, de	Subescala 1 Estrategias Motivacionales	1. Motivación intrínseca
		2. Motivación extrínseca
		3. Valor de la tarea

apoyo y control (o automanejo)		4. Atribuciones internas
		5. Atribuciones externas
		6. Autoeficacia y expectativas
		7. Concepción de la inteligencia como modificable
	Subescala 2 Componentes Afectivos	8. Estado físico y anímico
	Subescala 3 Estrategias Metacognitivas	9. Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación
		10. Planificación
		11. Criterios de Autoevaluación
		12. Control, autorregulación
	Subescala 4 Estrategias de Control del Contexto, Interacción Social y Manejo de Recursos	13. Control del contexto
14. Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros		
<b>Escala II</b> Estrategias cognitivas relacionadas con el procesamiento de la información	Subescala 5 Estrategias de Búsqueda y Selección de Información	15. Conocimiento de fuentes y búsqueda de información
		16. Selección de información
	Subescala 6 Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información	17. Adquisición de información
		18. Elaboración
		19. Organización
		20. Personalización y creatividad, pensamiento crítico
		21. Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos
		22. Almacenamiento. Simple repetición
		23. Transferencia. Uso de la información
		24. Manejo de recursos para usar la información adquirida

### ***CAPÍTULO 3: Análisis y discusión de los resultados.***

La exposición del presente capítulo será presentada siguiendo la siguiente lógica de análisis:

- Análisis de los resultados de las Técnicas de Análisis de Contenido.
- Análisis de los resultados de la Entrevista Grupal aplicada a los docentes.
- Análisis de los resultados de la aplicación de las entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes.
- Triangulación de los resultados. Consideraciones generales.

#### **3.1. Análisis de los resultados de las Técnicas de Análisis de Contenido.**

- **Análisis del plan de estudio de la Carrera de Estomatología.**

En el análisis realizado se debe resaltar la importancia concedida a las transformaciones por las que atraviesa la Educación Médica en Cuba, las mismas obedecen a la necesidad de dar respuesta a las demandas generadas por la globalización del conocimiento; donde el desarrollo de las tecnologías de la informática y las comunicaciones necesariamente impacta en los nuevos modelos de formación.

Las nuevas políticas de salud están dirigidas a fomentar la colaboración médica para incrementar las exportaciones de alto valor agregado, que resultan de las producciones

intelectuales, y a desarrollar la investigación en este campo de la ciencia. La necesidad de trabajar en la equivalencia y la convalidación, total o parcial, de los estudios universitarios como resultado de las modificaciones producidas en la educación superior, en el plano internacional, también ha influido en transformaciones ocurridas en la universidad médica, (Horruitiner, 2007). Por estos motivos, se diseña el nuevo plan de estudios “D” (MES, 2010) con una proyección comunitaria, vinculando al estudiante desde primer año con la atención primaria de la salud como escenario fundamental para la formación del estomatólogo general mediante una nueva disciplina rectora: La Estomatología Integral la cual constituye el eje conductor de la formación del estudiante, por tanto, adquiere un carácter interdisciplinario y multidisciplinario, aspectos indispensables para abordar el proceso salud-enfermedad desde una perspectiva integral. El nuevo diseño persigue la formación de un profesional de perfil amplio, basado en la necesidad de una formación básica profunda, que permita al profesional resolver los principales problemas presentes en las diferentes esferas de su actuación profesional, siendo la investigación una vía esencial en la solución de estos.

El perfil de egresado abarca entonces: las competencias diagnósticas, terapéuticas, comunicativas, formativas, administrativas y de investigación e innovación; las capacidades para brindar atención estomatológica integral, a través de acciones de promoción, prevención, curación y rehabilitación del individuo, la familia, la comunidad y el medio ambiente; con el empleo de los métodos clínico, epidemiológico y social, teniendo en cuenta los valores que debe acompañar todo profesional de la salud.

Este modelo está diseñado bajo los principios de:

- Proyectar y ejecutar un programa director en la disciplina basado en la integración y no en la coordinación de contenidos, con un elevado grado de esencialidad de los mismos, garantizando así la factibilidad de manera que pueda ser asimilado e impartido por un solo profesor.
- Interrelacionar las diferentes asignaturas del ciclo básico, bajo el hilo conductor trazado por los contenidos de Fisiología con categoría rectora, garantizándose los niveles precedentes.
- Posibilitar mediante la integración, la inclusión de contenidos de las Ciencias Básicas en las disciplinas que se imparten en años superiores para establecer una verdadera integración básico-clínica.

Este diseño formativo es concebido con el enfoque de sistema que caracteriza a la formación integral; en él se destacan las tres dimensiones del proceso de formación,

necesarias en la preparación del profesional de la salud para el desempeño exitoso en la sociedad, explicadas por Horruitiner (2007): la instructiva, la dimensión desarrolladora y se hace especial énfasis en la educativa. Una características que distingue al nuevo plan de estudio es la aparición de las asignaturas optativas, evidencia de la flexibilización del currículo para cubrir las necesidades y expectativa de aprendizaje de los estudiantes. En este también se resalta la valor de la formación básico-clínica, de la integración de los contenidos en disciplinas con distintos niveles de esencialidad y sistematicidad teniendo en cuenta el vínculo del pregrado con el posgrado y el vínculo de la teoría con la práctica desde el primer año, que se concreta en la educación en el trabajo como forma organizativa fundamental de la carrera.

Es notable en el análisis de este documento, la importancia que adquiere la formación básica, que en el ámbito de la educación médica se complejiza como resultado de la masividad y la necesidad de atender el amplio diapason de las necesidades educativas que esta trae consigo. En este contexto *el aprendizaje* emerge como una prioridad formativa, categoría básica para nuestro trabajo en tanto se dirige a desarrollar en los estudiantes, desde su formación temprana, las destrezas en la autogestión del conocimiento y la autonomía durante este proceso. El aprendizaje en grupo y las estrategias de interacción social son también categorías que fundamentan el proceder investigativo y que están declaradas por su adquieren relevancia en la formación de los estomatólogos como premisa fundamental para el futuro desempeño del trabajo en equipo.

Queda pendiente entonces rectificar el trabajo de los docentes durante el proceso enseñanza aprendizaje; este debe estar orientando al despojo de los rezagos de la pedagogía tradicional para asumir y desempeñar las nuevas formas de enseñar pertinente al modelo de formación profesional que exige la nueva realidad educativa.

- **Análisis del programa de la disciplina de Morfofisiología.**

La disciplina Morfofisiología se diseña con el objetivo de integrar las Ciencias Básicas Biomédicas en la formación ampliada de Estomatólogos para Cuba, Latinoamérica y el Mundo. Su objeto de estudio es el ser humano de manera integral, en base a contenidos de elevado grado de esencialidad en la integración de las Ciencias Básicas, en función de un egresado capaz de interpretar los problemas de salud que enfrentará y vincularlos con todo el organismo, haciendo de este un profesional competente para analizar procesos morfofuncionales generales y de la cavidad bucal, y abordar mejor los problemas actuales de salud. Esta integración brinda ventajas pertinentes a las demandas actuales de la educación médica como son: el enfoque general e integral en estudio de la estructura y

función del cuerpo que facilita la comprensión del objeto de estudio, también brinda la posibilidad para la atención a las necesidades educativas individuales propias de la masividad, permite ir a la esencialidad del conocimiento y facilita el abordaje de las investigaciones desde una perspectiva más integral.

La disciplina está conformada por cinco asignaturas: Biología Celular y Molecular (Morfofisiología I), Sistema Osteomioarticular (Morfofisiología II), Sistema Reguladores Generales (Morfofisiología III), Sistema Reguladores Generales (Morfofisiología IV), Sistema Reguladores del Medio Interno (Morfofisiología V). La misma exige del desarrollo en los estudiantes de estrategias de aprendizaje precisas para cumplir con los objetivos y el sistema de habilidades propuestos en el programa, con énfasis marcado en el la estimulación de las estrategias de autorregulación e interacción social así como las relacionadas con el procesamiento de la información especialmente las dirigidas a la personalización y la creatividad de los conocimientos adquiridos, así como las estrategias que permiten transferencia del conocimiento y el manejo de recursos de la información.

La disciplina cuenta con potencialidades que se hacen necesario destacar ya que propician el fundamento para el trabajo de las estrategias aprendizaje, dentro de las cuales se destacan:

- Las potencialidades educativas para la implementación del trabajo educativo y de las estrategias curriculares que se proponen en el programa, así como para el tributo desde la formación temprana al perfil del egresado y al trabajo con los valores que acompaña a la profesión.
- La transformación de la asignatura a través del empleo de las TIC.
- La pertinencia que brindan los contenidos propuestos para la actualización del currículo acorde a las necesidades básicas y fundamentales para satisfacer los reclamos de aprendizaje en los estudiantes, las cuales se concretan la oferta de cursos propios y optativos.
- Brindan la posibilidad de integrar los contenidos con la disciplina rectora, específicamente, los determinantes del estado de salud que se encuentra dentro de su sistema de conocimiento.
- Permite el tributo al sistema de conocimiento que conforman la disciplina rectora; las asignaturas de la disciplina Morfofisiología que se imparten en el segundo año son las que más tributan al sistema de conocimiento de la Estomatología Integral:

Sistemas Reguladores del Medio Interno tributa a la Propedéutica Clínica y Semiología Estomatológica y Sistema Masticatorio a la Operatoria Técnica.

- El sistema de evaluación favorece el estudio sistemático y estimula la formación de hábitos de estudio, aunque no se tiene en cuenta las posibilidades que brinda el trabajo de curso para verificar los progresos de los estudiantes.

En la distribución de las formas organizativas docentes (FOD) de la disciplina se concibe un menor número de conferencias orientadoras (CO); su intención es lograr un acercamiento a los elementos necesarios y esenciales del contenido, en las mismas se plantean situaciones problémicas para su solución y tareas para el control autoevaluativo y se organizan las estrategias para facilitar la adquisición de los conocimientos y habilidades relacionadas con el tema a consolidar y evaluar. La práctica docente demuestra que esta propuesta no es viable porque no existe una correspondencia entre su intención y las competencias de aprendizaje logradas en los estudiantes, razón por la cual en el P-1 de las asignaturas de la cátedra de Morfofisiología perteneciente a Facultad de Estomatología de la Universidad Médica de Villa Clara la FOD que predomina es la CO (Anexo VII). En cuanto a las FOD el programa de la disciplina propone que debe predominar la clase taller, con vistas a la consolidación de los conocimientos, la misma debe contribuir al desarrollo de habilidades para la solución integral de problemas, la clase práctica debe estar dirigida a la ejercitación y sistematización de los contenidos y el seminario integrador se concibe con el propósito, además de evaluar y calificar la preparación y el desenvolvimiento de los estudiantes, de lograr la profundización, la integración y generalización de los contenidos orientados, por último se introduce el en el P-1 el trabajo independiente, aceptado como una forma organizativa docente (MINSAP, 1988), con el objetivo de potenciar la gestión del conocimiento.

A pesar de los aciertos del programa y de todas las ventajas que ofrece la integración, la implementación de la disciplina confronta problemas que pueden comprometer el cumplimiento de los objetivos que propone. Existen estudios que confirman dificultades materiales en los escenarios docentes (laboratorios), asociadas al empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, que repercuten de forma negativa en la calidad del proceso docente educativo (Tomé, Broche, Mass, Nogueira y Rivera, 2010). Las dificultades más preocupantes que se han presentado, y que pueden anular los objetivos propuestos, se encuentran en dos dimensiones esenciales del proceso docente educativo, la didáctica y el aprendizaje. En la primera de estas dimensiones se confrontan dificultades con la autopreparación docente, la impartición de la asignatura y su vínculo con los

problemas de salud, además el profesor generalmente considera que su función esencial es transmitir información sin considerar la actividad cognoscitiva de los estudiantes como objeto de la enseñanza (Chi, Sánchez y González, 2011). En un estudio realizado por Ayala Valenzuela sobre la calidad de los resultados obtenidos en exámenes ordinarios (citado en Guerrero, Olivera, Rodríguez, Yee y Suárez, 2012) se comprueban bajas promociones de calidad, las cuales se atribuyen a las deficiencia del aprendizaje y se relacionan con la carencia de los hábitos de estudio, dificultades en la adquisición de la información (los estudiantes se conforman con notas de clases como único material para estudiar), actitudes pasivas en el aprendizaje, donde predomina como norma la reproducción del conocimiento.

El estudio de este documento desentraña la necesidad de profundizar en el conocimiento del cómo aprenden los estudiantes; como vía para el logro de los objetivos del proceso docente-educativo y de la calidad del aprendizaje.

- **Análisis de las pruebas pedagógicas (convocatoria ordinaria de examen de la asignatura Sistema Osteomioarticular: Morfofisiología II)**

La asignatura Sistema Osteomioarticular (Morfofisiología II) transita en la segunda mitad del primer semestre, período de tiempo en el que se asume que los estudiantes están más familiarizados con las exigencias del nivel superior de enseñanza y con las demandas de la disciplina. El examen consta de cinco preguntas “al parecer” de forma balanceada; ya que se formulan preguntas de ensayo amplio, de ensayo restringido, de respuesta breve, y de selección múltiple con complemento agrupados, ajustadas a los objetivos del programa de la asignatura.

El resultado de las calificaciones evidencia insuficiencias en el rendimiento académico; aprueban el 26.6% de los estudiantes pero, el 33,3% lo hace con preguntas suspensas y una categoría diferente del regular en una de las tres preguntas restantes, se recogen una promoción de calidad baja, 23,3%, en estudios consultados sobre la didáctica de esta disciplina (Valenzuela y Torres, 2007) se recogen resultados muy similares con relación a este tipo de promoción, lo que nos hace suponer, teniendo en cuenta los resultados históricos desde la implementación de la integración, que existe cierto tipo de regularidad en el comportamiento de las promociones en esta disciplina.

En el análisis de los productos de la actividad de aprendizaje (pruebas pedagógicas) se obtienen mayores evidencias de las estrategias utilizadas. Desde esta mirada se constataron dificultades que apuntan hacia deficiencias en el empleo de las estrategias de procesamiento de la información, puntualmente, en las estrategias relacionada con la elaboración, la

personalización y la creatividad, así como la transferencia de la información a las situaciones de la práctica asistencial de la profesión, por ejemplo; en elaboración de las repuestas de ensayo largo se muestra un desempeño limitado en el vocabulario, poco ajuste al tema, no existe una organización coherente de las ideas, reproducen las notas de clase y no se aportan juicios personales en las respuesta, la mayoría de las pruebas revisadas se encuentran dificultades para trasferir lo aprendido. Los hallazgos que resultan de este análisis muestran congruencia con las insuficiencias del aprendizaje ya señaladas con anterioridad.

- **Análisis del Balance Semestral de la asignatura Morfofisiología II, curso 2013-2014 (Anexo I).**

En el análisis de este documento revela de forma cuantitativa el aprovechamiento académico de los estudiantes mostrando una promoción en ordinario de 69.1%, de 139 estudiantes promovieron 96, con una promoción de calidad de 48.2%. En la convocatoria extraordinaria la promoción aumentó de forma evidente para cerrar con un promoción 94.2 % y una promoción de calidad 60.4 %. Los datos demuestran dificultades en la motivación para participar en los exámenes de mejoría de nota y examen de premio; ya que fue una minoría muy reducida de los estudiantes con derecho los que se presentaron a este primer examen y obtuvieron resultados de muy baja calidad. En relación con el examen de premio se señala que alumnos con potencialidades no se presentaron, razones que al parecer justifican una baja motivación por el estudio de la asignatura. El colectivo de asignatura tiene claridad en cuanto a las causas de los resultados obtenidos, los mismos son atribuidos a: dificultades con el estudio y la gestión del conocimiento por parte de los estudiantes, en los cuales no existe una percepción adecuada de la importancia del estudio sistemático en el nivel superior de enseñanza y en específico en la disciplina Morfofisiología, por las complejidades intrínsecas de la misma.

Estas deficiencias se hicieron evidentes en el cumplimiento de los objetivos derivados del cumplimiento del estudio independiente y en el predominio de la categoría de regular en las diferentes formas de evaluación; lo que demuestra que los estudiantes aún no han desarrollado los métodos de estudios y las estrategia compatibles con la enseñanza superior y con las particularidades de la Morfofisiología. Los docentes no consideran las acciones dirigidas al trabajo con las necesidades educativas de los estudiantes para resolver las dificultades antes señaladas.

Se reitera como dificultad concluyente en el análisis del documento la afectación de la dimensión del aprendizaje dentro del proceso docente-educativo y el reclamo urgente a su atención.

### **3.2. Análisis de los resultados de las entrevistas grupales aplicadas a los docentes (Anexo III y V).**

La entrevista estuvo dirigida a indagar sobre las vías y métodos que utilizan los docentes para estimular el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes. De igual manera se profundiza en los criterios que poseen los profesores sobre el desempeño demostrado por los alumnos en el uso de las estrategias afectivas de apoyo y control así como en las estrategias cognitivas relacionadas con el procesamiento de la información.

El análisis de las vías y métodos que utilizan los docentes para estimular las estrategias afectivas de apoyo y control demuestra que:

- Consideran como vía fundamental para estimular la motivación el empleo de situaciones de la práctica profesional y asistencial, en pocos casos emplean vivencias de la cotidianidad y explican que la motivación en cada una de las FOD está dirigida al tributo del perfil del egresado y a la disciplina rectora de la carrera. Existe para esta finalidad una estrategia metodológica, trazada por los colectivos de asignatura, mediante la cual se preparan a los docentes que no provienen de la formación estomatológica. Como regla general le atribuyen mucha importancia a los objetivos de cada actividad para implicar a los alumnos en el aprendizaje. La mayoría usa como único material para motivar los contenidos del “CD” de la asignatura, que están preparados para ese fin, un número muy reducido (tres docentes) utilizan recursos de la tecnologías de la informáticas y las comunicaciones, como el empleo de videos didácticos que resaltan el valor de los contenidos a asimilar, pero plantean que la gestión de estos materiales se obstaculiza por las dificultades con el acceso a internet.

No se recogen evidencias en trabajar la motivación desde las necesidades educativas de los estudiantes. Los profesores de formación pedagógica (33,3%) resaltan la importancia de este tipo de motivación. En cuanto a la motivación profesional todos afirman “sentirse muy motivados por la docencia.”

- Expresan que “no muestran inseguridad o ansiedad durante la actividad docente” y lo atribuyen a la preparación y dominio de la especialidad que imparten, de igual manera propician un ambiente distendido que facilite el aprendizaje.

- Es favorable el hecho de que los profesores consideren “importante y necesario” trabajar el valor del esfuerzo personal para el éxito académico, incluso se toma como norma para el trabajo educativo, también consideran de mucho valor estimular el entrenamiento de la inteligencia a través de las reflexiones y soluciones colectivas a los problemas planteados en las clases taller. No se recoge ningún criterio que comprometa el componente afectivo del aprendizaje, se caracterizan como demasiado “receptivos” y “paternalistas” durante la actividad docente.
- El análisis de la categoría metacognición presentó algunas dificultades relacionadas con el conocimiento de este término, teniendo en cuenta la limitaciones formativas y de superación de posgrado en el área de la pedagogía (el 66.6% de los profesores provienen de la formación médica). Después de esclarecido este concepto se pudo comprobar la atención, de forma empírica, a esta estrategia mediante el empleo de la auto-evaluación y la co-evaluación en las tareas docentes y las actividades evaluadas respectivamente. No se obtienen otros elementos que corroboren el tratamiento de esta estrategia.
- Las estrategias de control y autorregulación del comportamiento son valoradas de forma similar a la variable anterior, se evidencia que los docentes, aun cuando no están familiarizado con este término, ponen en marcha estas estrategias al dar cumplimiento al artículo 55 de la resolución No. 210/2007 (MES, 2007), referente al análisis de los resultados de las evaluaciones con los estudiantes, momento que es aprovechado para rectificar los errores cometidos y “enseñarlos a aprender” a partir de estos. El 100% de los profesores afirman “dedicar la mayor parte del tiempo de planificación de la clase en función de hacer comprensible los contenidos más difíciles de la asignatura”, lo que pone de evidencia una importante estrategia de autorregulación que demanda el ejercicio docente de la disciplina tratada y propicia su modelación desde lo curricular.
- Las estrategias de interacción social y control del contexto son fomentadas mediante el trabajo en quipos, durante las clases prácticas y de taller, donde la modelan al crear el ambiente óptimo y adecuado para la actividad.

En relación a las estrategias del procesamiento de la información, se pudo comprobar que:

- Los profesores considera que trabajan de forma adecuada el conocimiento de las fuentes y la selección de la información mediante la orientación precisa de la bibliografía. No se recogen datos en cuanto la modelación de estas estrategias.
- Opinan que es suficiente para promover las estrategias de adquisición, orientar la forma más efectiva de tomar notas y lograr esta habilidad en los estudiantes, “porque esto los orienta a identificar la esencia del contenido a adquirir”.
- La organización y elaboración de los contenidos se estimula con la orientación de las tareas extraclases, donde los estudiantes deben ampliar el material recibido en el aula con la bibliografía orientada por el profesor. En las demandas de estas tareas se tiene en cuenta la elaboración de mapas conceptuales, gráficos, esquemas resúmenes, que posteriormente se presentan y discuten y revisar en colectivo, donde se hacen las correcciones precisas.
- La entrevista no arrojó información acerca del empleo de algún procedimiento para entrenar recursos destinados al almacenamiento de la información, que no sea diferente a los descritos en el punto anterior.
- Se recoge con unanimidad el criterio relacionado con el empleo sistemático, sobre todo en la especialidad de la fisiología, del análisis crítico de los casos problémicos y la defensa de los criterios planteados por los estudiantes, lo que al parecer habla a favor del desarrollo de las estrategias de personalización y creatividad, así como la trasferencia de los contenidos a las situaciones de la práctica asistencial.
- No se refieren recursos destinados a enseñar a los estudiantes a manejar la información adquirida.

En la exploración de los juicios y criterios que poseen los profesores sobre el desempeño demostrado por los alumnos en el empleo de las estrategias de aprendizaje se recogen los siguientes resultados:

Sobre las estrategias afectivas de apoyo y control los profesores consideran que:

- Los estudiantes de forma general “están motivados por la carrera”; aunque no todos se muestran de igual manera porque “parecen más interesados en aprobar que en aprender los contenidos de la disciplina”, lo atribuyen a las creencias que existe en la carrera con respecto al ciclo básico que lo consideran “muy difícil, con un alto nivel de abstracción y poco útil para la práctica estomatológica”
- Sobre el éxito y el rendimiento académico los profesores refieren “los estudiantes atribuyen sus éxitos a sus capacidades y habilidades, y los fracasos algunos lo

atribuyen a las capacidades de los profesores, a la complejidad de las materias o al nivel de exigencia del claustro de Morfofisiología”.

- Consideran a sus alumnos con capacidades para lograr un buen desempeño en la actividad de estudio pero suponen, por los resultados en su rendimiento académico, que no se esfuerzan lo necesario para conseguirlo.
- Se trazan expectativas altas en relación a las calificaciones esperadas pero no se regulan en función de alcanzarlas, sobre todo porque son demasiados finalistas en su actividad de estudio.
- El colectivo aprecia una disposición física y anímica favorable para el aprendizaje, solo en algunos casos se presenta inseguridad y nerviosismo durante las evaluaciones.

En relación a las estrategias metacognitivas:

- Presumen que los estudiantes deben conocer los criterios de las evaluaciones porque se precisan los objetivos de cada contenido durante las diferentes FOD, no siendo así en los criterios de autoevaluación, muchos esperan en las calificaciones resultados muy diferentes a los alcanzados.
- Admiten que conocen sus puntos fuertes y débiles porque así lo manifiestan durante consultas docentes.
- Coinciden en que los estudiantes no cuentan con las habilidades para ajustar sus planificaciones en función de los resultados obtenidos; “porque aunque se analizan los errores y dificultades en los exámenes estos se reiteran con mucha frecuencia”.

Al indagar sobre las estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos se comprobó que:

- Consideran que los estudiantes no se preocupan por crear un ambiente adecuado para el estudio y sobre todo que no aprovechan el tiempo durante esta actividad. Los profesores refieren “durante la visitas a beca en muy pocas oportunidades los hemos encontrado estudiando y los que están en esta actividad no se muestran realmente implicados en ella, tampoco crean condiciones favorables en el entorno para garantizar niveles adecuados de concentración ”
- En cuanto a las habilidades de interacción social se recogen muchas inconformidades por parte de los docentes ya que plantean que el trabajo en equipo realmente no funciona porque los estudiantes no llegan al nivel superior preparados

para las exigencias de este. En cuanto a las interacciones entre compañeros resaltan que; “aun manteniendo buenas relaciones, en cuestión de demandas de aprendizaje, solo reconocen las ventajas del trabajo en equipo cuando necesitan ayuda”, consideran que en el nivel precedente no se entrena esta forma de aprendizaje por tal motivo los estudiantes no llegan al nivel superior con estas competencias tan necesarias en esta carrera.

El análisis de los criterios y valoraciones de los docentes en relación al desempeño de los estudiantes con las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información se obtiene la siguiente información:

- Consideran que los estudiantes tienen dificultades para gestionar la información que necesitan y para identificar los documentos que son fundamentales para la actividad de estudio. “No acostumbran a consultar la bibliografía orientada y de forma general utilizan las notas de clases y los materiales complementarios” y en el menor número de los casos los textos básicos de cada especialidad.
- En las estrategias relacionadas con la adquisición de la información coinciden en las dificultades para tomar las notas de clases; refieren “el nivel precedente no los preparo en esta habilidad” y resaltan que a pesar de estar muy pendiente de la información que pueden ofrecer el profesor no tiene la capacidad de sintetizarla en estos.
- Opinan que tienen limitaciones en la organización y elaboración de los contenidos, estas evidencias son aportadas fundamentalmente el desempeño demostrado en las tareas extraclases ya que no enriquecen el material recibido en el aula con la bibliografía orientada por el profesor y presentan muchas dificultades en la elaboración de mapas conceptuales, gráficos, esquemas resúmenes fundamentalmente para concretar la información precisa y fundamental.
- En las valoraciones aportadas sobre la creatividad y personalización de la información existe un consenso entre los profesores de las ciencias fisiológicas, que son los que más estimulan dichas estrategias, concordando que existen muchas limitaciones en el análisis crítico de los conceptos y las situaciones fisiopatológicas que se analizan, se les dificulta mucho aportar soluciones personales y sobre todo apoyar y defender los criterios personales en las posibles soluciones de estas situaciones problemáticas.

- Consideran que las estrategias de almacenamiento de la información, no son empleadas satisfactoriamente, no se apoyan en recursos mnemotécnicos; y las evidencias se observan en las preguntas escritas de las evaluaciones frecuentes donde reproducen la información de forma literal.
- Estiman que se les dificulta la transferencia de los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas y en situaciones de la vida cotidiana, para el logro de esta habilidad deben ser debidamente orientados.
- Presuponen que cuentan con un manejo insuficiente de los recursos de la información, para emitir este criterio se apoyan en las respuestas incompletas y poco elaboradas que aportan durante las evaluaciones orales y escritas.

### **3.3. Análisis de los resultados de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los estudiantes. (Anexos II y IV).**

Respondiendo a los criterios muestrales asumidos (muestreo por conglomerado, con un conglomerado del género femenino y otro del género masculino), y utilizando la Prueba Chi-cuadrado de Pearson (Sampieri, Fernández y Baptista, 1998), se procede al análisis de las entrevistas semi-estructuradas, las cuales han sido analizadas sobre la base de diferentes categorías e indicadores, llevando sus datos a las tablas de contingencia.

- Se comienza por las estrategias afectivas, de apoyo y control.

En el análisis de las estrategias afectivas-motivacionales, correspondientes a este primer grupo de estrategias se pudo comprobar lo siguiente:

Como demuestra la **tabla No.3**, la motivación predominante en 47 de los estudiantes (78.3%), es la intrínseca. Se destaca que 15 estudiantes del género masculino la poseen; para un 93,8% y al género femenino le corresponde el 72,7%.

Los resultados revelan que los estudiantes consideran que “aprender es lo más importante y sienten satisfacción cuando lo hacen”. Estos hallazgos contrastan con los encontrados por Salim y Lotti (2011) en un estudio similar, pero en estudiantes de Odontología de una universidad pública de Argentina, matriculados en las asignaturas del ciclo básico, en el que predominó una orientación motivacional extrínseca basada en la obtención de un trabajo seguro y bien remunerado. Por su parte Grimes (1985) estudió las diferencias de género en el uso de estrategias de aprendizaje y obtuvo para la escala motivación mayores puntuaciones para el género femenino (citado en Román, 2012).

Según Combs y Manzano (1990) para el logro de un aprendizaje eficaz deben coincidir voluntad y habilidad es decir estrategias y motivación. Parece aceptado que aprender

requiere disposición y utilización de las estrategias precisas. Esta disposición implica necesariamente motivación, los investigadores consultados coinciden en que la motivación revelan las intenciones que mueven al estudiante a estudiar (por qué un estudiante adopta unas estrategias determinadas) y las estrategias seleccionadas serán coherentes con dichas intenciones (citado en Roman, 2012).

Interesados en ahondar en el valor que le atribuyen los estudiantes de la muestra a la tarea de aprendizaje, se procesa la información obtenida, encontrándose que el 83,3% considera que todas las asignaturas del año, los contenidos y lo aprendido es de gran valor para su formación profesional **tabla No.4** Anexo (VIII).

**Tabla No. 3. Género y la motivación**

Género	Motivación					
	Intrínseca		Extrínseca		Total	
	No	%	No	%	No	%
Femenino	32	68,1	12	92,3	44	73,3
Masculino	15	31,9	1	7,7	16	26,7
Total	47	100	13	100,0	60	100,0

*Datos de la entrevista semi-estructurada "I" a estudiantes.*

**Tabla No 5. Atribuciones causales.**

Género	Atribuciones
--------	--------------

	Interna		Externa		Total	
	No	%	No	%	No	%
Femenino	28	73,7	16	72,7	44	73,3
Masculino	10	26,3	6	27,3	16	26,7
Total	38	100	22	100,0	60	100,0

*Datos de la entrevista semi-estructurada "I" a estudiantes.*

En la **tabla No.5**, se observa un predominio de atribuciones internas con 38 estudiantes para un 63.3%. En ambos géneros se comporta de forma similar la distribución, por tanto los estudiantes le atribuyen los resultados del rendimiento académico al esfuerzo personal y a la capacidad y habilidad para organizarse. Al parecer la percepción subjetiva de los alumnos es de implicación, responsabilidad, lo que puede estimular la propia motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento. Resultados similares han sido demostrados por Barca (2000), quien fundamenta el papel de las atribuciones causales como modelos o patrones atribucionales que dirigen las intenciones de los estudiantes.

En busca de nuevas interpretaciones de los datos analizados en los párrafos anteriores nos dimos a la tarea de analizar la relación existente entre motivación y atribuciones (**tabla No.6**). En los datos hallados se expresa que los estudiantes con una motivación intrínseca predominan las atribuciones internas, mientras que en los estudiantes con una motivación extrínseca, predominan las atribuciones externas. Se demuestra una vez más la relación existente entre ambos indicadores (Bigg ,1999: Barca ,2000 y Fernández, 2013).

**Tabla No.6 Motivación y atribuciones.**

Motivación	Atribuciones					
	Interna		Externa		Total	
	No	%	No	%	No	%
Intrínseca	31	81,6	16	72,7	47	78,3
Extrínseca	7	18,4	6	27,3	13	21,7

Total	38	100	22	100	60	100
-------	----	-----	----	-----	----	-----

*Datos de la entrevista semi-estructurada "I" a estudiantes.*

La **tabla No.7**, habla a favor del predominio de expectativas altas, en función de ello los estudiantes se sienten “optimistas y piensan que pueden conseguir en los estudios cualquier cosa que se propongan”. Sin embargo, se expresan diferencias significativas entre género y expectativas (evaluadas de altas y bajas). En el género masculino se manifiesta con mayor frecuencia las expectativas altas y en el género femenino ocurre lo contrario

**Tabla No 7. Autoeficacia y expectativas.**

Género	Autoeficacia y expectativa					
	Alta		Baja		Total	
	No	%	No	%	No	%
Femenino	20	62,5	24	85,7	44	73,3
Masculino	12	37,5	4	14,3	16	26,7
Total	32	100	28	100,0	60	100,0

*Datos de la entrevista semi-estructurada "I" a estudiantes. p=0,042*

Es importante señalar que las expectativas altas se caracterizan por la percepción de sentimientos de autoeficacia, lo que a su vez puede conducir a trazarse metas para el alcance exitoso de proyectos profesionales. En estos términos estamos hablando de un nivel de madurez intencional favorecedora de una estructuración y reestructuración de la realidad personal y de la representación que se posee de sí mismo. Las metas sirven como una guía en los procesos de autorregulación y permiten seleccionar estrategias de organización, planeación, manejo del tiempo, búsqueda de ayuda y comprensión de los

temas (Elliot, 2008; Elliot y Murayama, 2008; Elliot, Murayama y Pekrun, 2011, citado en Martínez, 2013).

Altos niveles de metas de aprendizaje están relacionados con el uso de estrategias de aprendizaje que se distinguen por ser prolongadas en el tiempo, consistentes y profundas, está demostrado que la autoeficacia correlaciona positivamente con el empleo de estrategias de aprendizaje: enseñar a los estudiantes a usar estrategias de aprendizaje aumenta su autoeficacia y su aprovechamiento (Pintrich & De Groot, 1990)

En la **tabla No.8**, Anexo (VIII), se constata que con un 95% de confiabilidad existe una relación de dependencia entre la motivación y la autoeficacia y expectativas.

**Tabla No.9. Concepción de la inteligencia**

Concepción de la inteligencia	Género					
	Femenino		Masculino		Total	
	No	%	No	%	No	%
Innata	10	22,7	3	18,8	13	21,7
Adquirida	34	77,3	13	81,3	47	78,3
<i>Total</i>	44	100,0	16	100,0	60	100,0

*Datos de la entrevistase semi-estructurada a estudiantes "I" a estudiantes*

Como demuestra la **tabla No.9**, el 78.3% de los estudiantes conciben la inteligencia como adquirida, por lo que enfatizan en su carácter de proceso, formación y desarrollo. No se hacen significativas las diferencias de género. Este tipo de valoración sugiere la influencia que esta creencia puede ejercer en la manera que el sujeto puede comprender,

controlar, interpretar y dirigir su proceso de aprendizaje. Las investigaciones realizadas por Dweck (1988), Shommer (1994), Shommer y Ankis (2002) apoyan esta idea.

Las preguntas orientan a valorar las estrategias que desarrollan los estudiantes en relación con su estado físico y emocional (**tabla No.10**), demuestran el predominio de “un estado físico desfavorable”, en tanto prevalece la “ansiedad-estado”, “el nerviosismo”, “insomnio”, ante las demandas educativas y los exámenes en particular. El estrés asociado a las situaciones académicas y a sus sistemas evaluativos han sido identificados como estrés académico (Barraza 2005, 2006), manifestándose como un estado psicológico que puede provocar un desequilibrio sistémico que obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio. Esto indica la necesidad de profundizar en el estrés percibido ante las exigencias educativas del contexto investigado.

**Tabla No.10. Estado físico y emocional**

Género	Estado físico y emocional					
	Favorable		Ansioso		Total	
	No	%	No	%	No	%
Femenino	17	65,4	27	79,4	44	73,3
Masculino	9	34,6	7	20,6	16	26,7
Total	26	100,	34	100,0	60	100,0

*Datos de entrevista semi-estructurada “I” a estudiantes.*

Como se ha explicado la metacognición es el conocimiento de los procesos cognitivos de planificación, control y evaluación de los mismos, por tanto las estrategias metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje (Valle, González, Cuevas González, Rodríguez, Baspino, 1998). Desde esta visión se hace un análisis tanto de la

evaluación que realiza el estudiante de sus procesos evaluativos en el orden académico, como de su propia autoevaluación

**Tabla No.11. Criterio de evaluación**

Género	Criterio de evaluación					
	Si		No		Total	
	T	%	T	%	T	%
Femenino	34	73,9	10	71,4	44	73,3
Masculino	12	26,1	4	28,6	16	26,7
Total	46	100,0	14	100,0	60	100,0

*Datos de la entrevista semi-estructurada "I" a estudiante*

**Tabla No.12. Criterio de autoevaluación.**

Género	Criterio de autoevaluación					
	Si		No		Total	
	T	%	T	%	T	%
Femenino	32	69,6	12	85,7	44	73,3
Masculino	14	30,4	2	14,3	16	26,7
Total	46	100,0	14	100,0	60	100,0

*Datos de la entrevista semi-estructurada "I" a estudiantes.*

Como se demuestra en la **tabla No.11**, los alumnos (76,7%), conocen las exigencias del proceso evaluativo, los objetivos de las asignaturas y de acuerdo a ello ajustan sus

estrategias de aprendizaje y orientan sus esfuerzos hacia el alcance de las mismas. En relación con cómo el estudiante actúa y rinde con arreglo a lo que cree que es y no a lo que es, se expresa la relación entre los meta-conocimientos, la auto-imagen y los tipos de metas que orientan su intencionalidad. Algunos autores (Alonso, 1992; Alonso y Montero, 1992) han identificado metas relacionadas con la tarea, metas relacionadas con la valoración social y metas relacionadas con la consecución de recompensas, como los modos que asumen los alumnos para afrontar la actividad de estudio.

No obstante, surgen nuevas reflexiones:

¿Qué características poseen las demandas evaluativas de dicha carrera?

¿Están dichas demandas ajustadas a las necesidades profesionales de los estudiantes?

¿Son demandas cerradas o no estructuradas?

En la muestra estudiada también se comprobó que mayoritariamente están presentes criterios autoevaluativos (**tabla No.12**), que facilitan utilizar estrategias mediante el discernimiento de fortalezas y debilidades, y orientaciones más o menos centradas en la necesidad de autoafirmación.

En la literatura revisada se demuestran como las metas de aprendizaje se pueden diferenciar por sus diferentes niveles de complejidad, en ellas se comprometen procesos evaluativos y autoevaluativos conducentes a estilos y estrategias de aprendizajes. De forma general se conceptualizan como enfoques y estrategias superficiales y/o profundas que determinan las metas, formas y niveles de desarrollo de los propios sujetos que aprenden. (Biggs, 2001)

Precisamente en busca de los motivos que orientan o movilizan al sujeto para asumir determinada estrategias evaluativas se aplica nuevamente la prueba Chi-Cuadrado de Pearson, encontrándose que no existen correlación entre ambos indicadores (**tabla 13**, Anexo IX).

Sin embargo, se demuestra una dependencia muy significativa entre los procesos autoevaluativos conscientes, con alto nivel de elaboración personal y la motivación intrínseca, así como en los procesos autoevaluativos con niveles de elaboración más normados y la motivación extrínseca. Estos hallazgos confirman las posiciones teóricas declaradas anteriormente (**tabla No.14**, Anexo IX).

**Tabla No 15. Estrategias de planificación del estudio.**

Género	Planificación
--------	---------------

	Si		No		Total	
	No	%	No	%	No	%
Femenino	10	71,4	34	73,9	44	73,3
Masculino	4	28,6	12	26,1	16	26,7
Total	14	100,0	46	100,0	60	100,0

*Datos de la entrevista semi-estructurada "I" a estudiantes.*

La **tabla No.15** demuestra que en los estudiantes no existen adecuadas estrategias de planificación del estudio, por ejemplo, no consideran el tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del curso. En los estudiantes con motivación extrínseca no existe planificación de la actividad de estudio (**tabla No.16**, Anexo X). Estos hallazgos nuevamente nos conducen a realizar comparaciones con algunos resultados demostrados anteriormente.

Datos precedentes señalaron un nivel de motivación intrínseco elevado, (**tabla No.3**), atribuciones internas, (**tabla No.5**), expectativas altas (**tabla No.7**) y conciben a la inteligencia como proceso adquirido que puede modificarse con el esfuerzo y el aprendizaje, (**tabla No.9**). ¿Cómo explicar entonces que los estudiantes no planifiquen conscientemente las demandas que exige la actividad del estudio? Se continúa en la búsqueda de respuesta a estas inquietudes profundizando en las variables relacionadas las estrategias de control y autorregulación.

Precisamente la **tabla No. 17** nos muestra que las estrategias de control y autorregulación están presentes en 34 estudiantes para un 56,7% de la muestra. No se observan grandes diferencias en el género femenino, sin embargo, en el género masculino existe un predominio en el uso de las estrategias de control y autorregulación. Los estudiantes que la poseen refieren “reajustar la planificación inicial cuando no logra el éxito esperado cambiándola por otros planes más adecuados”, de similar manera “adaptan su manera de trabajar a las exigencias de las materias” dedicando más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles, con menor frecuencia hacen referencia a “aprender de los errores” para enfrentar las próximas exigencias profesionales. No es nada despreciable el % de estudiantes que no poseen o desarrollan estas estrategias en tanto ellas significan la participación intencional del sujeto en su aprendizaje desde una posición activa, de tal

forma que le permita la utilización de recursos dirigidos a la regulación y autorregulación del proceso de aprendizaje personalizado, expresado en conductas mediatas y reflexivas de solución. Los estudiantes con motivación intrínseca muestran mejores habilidades en el control y autorregulación (**tabla No.18**, Anexo X).

**Tabla No. 17 Estrategias de control y autorregulación.**

Género	Control y autorregulación					
	Si		No		Total	
	No	%	No	%	No	%
Femenino	23	67,6	21	80,8	44	73,3
Masculino	11	32,4	5	19,2	16	26,7
Total	34	100,0	26	100,0	60	100,0

*Datos de la entrevista semi-estructurada "I" a estudiantes*

Se coincide con Gardner (1995), cuando plantea que el aprendizaje autorregulado es una opción viable, da la oportunidad de que el alumno maneje y aplique conocimientos previamente estudiados, aplique sus habilidades, comunique sus aprendizajes, regule su comportamiento en el trabajo individual y en grupo y encuentre entre otros aspectos sentidos y significados en las materias que estudia. Los estudiantes que se autorregulan se planifican los procesos mentales, planifican y controlan el tiempo y esfuerzo con persistencia, buscan y gestionan sus recursos en el contexto, participando más allá de su actividad (son expansivos), ponen en marcha estrategias volitivas para estar concentrados y esforzados, evitando distracciones internas y externa ( Martínez, 2011)

Llama nuevamente la atención la aparente contradicción existente entre estas estrategias y las relacionadas con las estrategias de control del contexto, interacción social.

Las estrategias específicamente de control (**tabla. No.19**), la utilizan un 65% de la muestra estudiada, ellas se expresan de forma similar en ambos géneros, y avalan que los estudiantes cuentan con las habilidades para “crear un ambiente adecuado para estudiar” aunque se recogen algunas expresiones que indican “dificultades en cuanto al aprovechamiento del tiempo dedicado al estudio”.

**Tabla No. 19 Relación entre género y estrategias de control del contexto.**

Género	Control del contexto					
	Si		No		Total	
	No	%	No	%	No	%
Femenino	26	66,7	18	85,7	44	73,3
Masculino	13	33,3	3	14,3	16	26,7
Total	39	100	21	100	60	100

*Datos entrevista semi-estructurada “I” a estudiantes*

Unido a estas valoraciones los estudiantes refieren que “no cuentan con las habilidades de interacción social, a pesar de tener buenas relaciones entre sí”, “prefieren estudiar solos, recurren al estudio en grupo cuando tienen dudas o cuando necesitan ayuda”, no sintiéndose cómodos cuando trabajan en equipo. Las habilidades de interacción social están presentes solo en 25 estudiantes, **tabla No.20** (Anexo XI).

Estos indicadores alertan la necesidad de facilitar una verdadera interrelación de los alumnos, donde los propios estudiantes se convierten en socializadores y formadores de

su formación profesional (Nieves y Otero, 2003). En el estudio de Gargallo, Almerich, Suárez, y García (2012) comprobaron que las habilidades de interacción social suelen incrementarse durante la evolución del primer año, esto apunta hacia la eficacia de las acciones dirigidas a fomentar el trabajo en equipo para el logro de estas estrategias.

Integrando los resultados de la primera entrevista, relacionada con las estrategias de aprendizaje relativas a: elementos afectivos motivacionales que ellas involucran, estrategias metacognitivas utilizadas, estrategias de control del contexto y manejo de recursos e interacción social, de los estudiantes de primer año de la Carrera de Estomatología se aprecia que:

- Predomina la motivación intrínseca destacándose el género masculino.
- Las atribuciones son de carácter interno y no existen diferencias entre atribuciones internas y externas para ambos géneros. En los estudiantes con una motivación intrínseca predominan las atribuciones internas.
- En el género masculino se manifiesta con mayor frecuencia las expectativas altas y en el género femenino ocurre lo contrario. La motivación intrínseca favorece la autoeficacia y las expectativas altas
- Conciben la inteligencia como proceso adquirido.
- Predomina la ansiedad como estado físico en el género femenino, en el masculino, se constata una disposición física y emocional más favorable.
- Existe un conocimiento adecuado de los criterios de evaluación y autoevaluación. La motivación intrínseca favorece los criterios de autoevaluación.
- No emplean las estrategias relacionadas con la planificación del estudio predominando esta dificultad en los estudiantes con motivación extrínseca.
- Existe un predominio en el empleo de las estrategias relacionadas con el control y la autorregulación así como con el control del contexto y el manejo de los recursos disponibles, destacándose el género masculino, en este último grupo de estrategias se recogen las mayores dificultades en el aprovechamiento del tiempo destinado al estudio. La motivación intrínseca favorece las estrategias de control y autorregulación.
- Los estudiantes no cuentan con las habilidades de interacción social requeridas para el trabajo y socialización en grupos, hecho que se hace relevante en el contexto estudiado.

- Llama la atención las contradicciones existentes entre la motivación intrínseca que favorece las expectativas altas, el control y la autorregulación, y la ausencia de actividades de planificación del estudio y de las habilidades de interacción social.

Los hallazgos encontrados no solo permiten caracterizar a los estudiantes, si no y sobre todo, nos hace pensar como profesionales, en la comprensión del desarrollo humano como un concepto holista que abarca múltiples dimensiones, nos hace pensar en las sincronías, pero también en las asincronías existentes, situándonos en la necesidad de repensar las prácticas educativas implementadas en la institución universitaria estudiada.

**Análisis e interpretación de la entrevista semi-estructuras relacionada con las estrategias para el procesamiento de la información.**

Como se explicó en el capítulo metodológico, y siguiendo los criterios de (Gargallo, 2009), aquí se agrupan las estrategias de aprendizaje relacionadas con: con la búsqueda, y selección de la información y las estrategias de adquisición, elaboración, creatividad, personalización, almacenamiento, transferencia y uso de la información de los estudiantes (estrategias cognitivas relacionadas con el procesamiento de la información).

Se continúa con la utilización de las Pruebas de chi-cuadrado de Pearson, en tanto nos permite establecer las posibles relaciones entre dos variables.

**Tabla No. 21 Conocimiento de la fuente de información**

Conocimiento de fuentes	Género					
	Femenino		Masculino		Total	
	No	%	No	%	No	%
Si	15	34,1	6	37,5	21	35,0
No	29	65,9	10	62,5	39	65,0
Total	44	100,0	16	100,0	60	100,0

*Datos de la entrevista semi-estructurada "II" a estudiantes*

En la muestra de estudio existen dificultades en el conocimiento de las fuentes de información (**tabla No.21**), los estudiantes refieren dificultades al ubicar, conseguir, gestionar e identificar los documentos que son fundamentales para estudiar. También refieren problemas para integrar fuentes y uso de las revistas. La mayoría se conforma con los materiales complementarios y/o con las notas de clase, solo el 35% de los estudiantes cuentan con un conocimiento adecuado de las fuentes de información, no existen diferencias significativas para ambos géneros.

**Tabla No. 22. Selección de la información.**

Selección	Género					
	Femenino		Masculino		Total	
	No	%	No	%	No	%
Si	18	40,9	7	43,8	25	41,7
No	26	59,1	9	56,3	35	58,3
Total	44	100	16	100,0	60	100,0

*Datos de la entrevista semi-estructurada "II" a estudiantes.*

Avalando los resultados anteriores, se comprueba que sólo el 41% de los estudiantes utiliza estrategias que le faciliten seleccionar la información necesaria para estudiar con garantías, existe una proporción similar para ambos géneros (**tabla No.22**). La mayoría de los estudiantes (58,3%), refieren que puede seleccionar la información para cumplir solo con las demandas de las asignaturas, pero no tienen muy claro si lo que selecciona es lo correcto.

Los estudiantes motivados de forma extrínseca presentan las mayores dificultades, existe relación de dependencia entre estas variables (**tabla No.23**, Anexo XI). Esta relación entre motivación y estrategias ha sido objeto de estudio en numerosos trabajos (Biggs, 1978, 1982; O'Neil y Chill, 1984; Watkins, 1988; Kember y Gow, 1989) donde

se demuestra que las estrategias son coherentes con las motivaciones (citado en Hernández, García, Martínez, Hervás y Sánchez, 2002).

Si consideramos que en las estrategias de aprendizaje se desarrollan secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, (Schmeck, 1988 y Schunk., 1991), resulta preocupante el hecho de que los recursos cognitivos que utiliza el estudiante para seleccionar las fuentes de información no sean de forma general adecuados, lo que puede repercutir en el logro del funcionamiento estratégico de calidad

**Tabla No.24. Estrategias de adquisición de la información.**

Adquisición	Género					
	Femenino		Masculino		Total	
	No	%	No	%	No	%
Si	38	86,4	15	93,8	53	88,3
No	6	13,6	1	6,3	7	11,7
Total	44	100,0	16	100,0	60	100,0

*Datos de la entrevista semi-estructurada "II" a estudiantes.*

El 88,3% de los estudiantes entrevistados utilizan estrategias de adquisición de la información basadas en primera lectura del material para formarse una idea de lo fundamental, “antes de memorizar las cosas”, leen despacio, varias veces, para comprender el contenido, **tabla No.24**. Las mayores dificultades se encuentran en tomar las notas de clase.

No obstante a estos criterios nos preguntamos: ¿predomina la memorización?, regulan sus aprendizajes sobre la base de demandas externas?

Precisamente las preguntas orientadas a indagar sobre las estrategias de elaboración de la información responde a esta interrogante.

**Tabla No. 25 Estrategia de elaboración de la información.**

Elaboración	Género					
	Femenino		Masculino		Total	
	No	%	No	%	No	%
Si	21	47,7	6	37,5	27	45,0
No	23	52,3	10	62,5	33	55,0
Total	44	100	16	100	60	100

*Entrevista semi-estructurada "II" a estudiantes*

Como se observa (**tabla No.25**) sólo el 45% de los estudiantes cuentan con las habilidades para elaborar la información adquirida, y al 55% se le dificulta integrar la información obtenida desde diferentes fuentes (notas de clase, bibliografía recomendada), o ampliar el material recibido en clase con otros libros, revistas, artículos, etc. Los estudiantes del género masculino presentan las mayores dificultades con un porcentaje de afectación del 62,5.

Las estrategias de organización están dirigidas a la búsqueda de una estructura interna en el material de aprendizaje que le dé un significado propio (citado en Pérez, Valenzuela, Díaz, González y Núñez, 2011). Al estudiar el comportamiento de estas estrategias, se

comprobó que el 55% de los estudiantes las emplean y refieren que prefieren, dentro de los recursos de organización, la elaboración de los resúmenes y los mapas conceptuales. No se encontraron diferencias en cuanto al género **tabla No.26** (Anexo XII), pero se encontró una correlación con un valor de  $p=0,047(*)$  en cuanto a la motivación intrínseca y esta variable, **tabla No.27**.

En los estudios consultados se recoge el antecedente que confirma que los estudiantes con una motivación intrínseca y un alto grado de implicación en lo que están aprendiendo, con la intención de comprenderlo significativamente, desarrollarán estrategias dirigidas a descubrir el significado de lo que van a aprender (Salim, 2006).

**Tabla No.27 Estrategia de organización de la información y la motivación.**

Organización	Motivación					
	Intrínseca		Extrínseca		Total	
	No	%	No	%	No	%
Si	29	61,7	4	30,8	33	55,0
No	18	38,3	9	69,2	27	45,0
Total	47	100,0	13	100,0	60	100,0

*Datos de la entrevista semi-estructurada "II" a estudiantes.  $p=0,047(*)$*

Existen dificultades en las estrategias relacionadas con la personalización de la información. El 63,3% de los estudiantes no cuenta con la creatividad necesaria para “aprehender” y/o personalizar la información mediante el análisis crítico de los conceptos y las teorías, no pueden aportar ideas personales y no siempre encuentran la justificación de las mismas. Esta dificultad se comporta de forma similar en ambos géneros (**tabla No.28**).

Para el almacenamiento de la información el 38,3% de los estudiantes emplea la repetición simple o recursos mnemotécnicos, en dependencia del contenido de aprendizaje. En orden decreciente se usan los recursos mnemotécnicos y uno de cada cuatro alumnos hace uso del almacenamiento mecánico de la información mediante la repetición simple. En el género femenino existe un predominio de ambos recursos (dos de cada 5), mientras que en el masculino es el recurso mnemotécnico más usado (**tabla No. 28**).

**Tabla No.28 Estrategias de personalización y almacenamiento de la información.**

		Género					
		Femenino		Masculino		Total	
		No	%	No	%	No	%
<b>Personalización</b>		16	36,4	6	37,5	22	36
<b>Almacenamiento</b>	<b>Simple repetición</b>	13	29,5	2	12,5	15	25,0
	<b>Recursos nemotécnicos</b>	13	29,5	9	56,3	22	36,7
	<b>Ambos</b>	18	40,9	5	31,3	23	38,3
<b>Total</b>		44	100,0	16	100,0	60	100,0

*Datos de la entrevista semi-estructurada "II" a estudiantes.*

Autores como Weinstein y Mayer (1986) reconocen las estrategias de repetición, de elaboración y de organización enfatizando que las estrategias de repetición consisten en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Se trataría, por tanto, de un mecanismo de la memoria que activa los

materiales de información para mantenerlos en la memoria a corto plazo y, a la vez, transferirlos a la memoria a largo plazo. Por otro lado, la estrategia de elaboración trata de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria, la estrategia de organización intenta combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo. Avala además que en esta categoría de estrategias se comprende a las estrategias de selección o esencialización, cuya función principal es la de seleccionar aquella información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento. Sin embargo las concepciones más actuales sobre el aprendizaje centran este proceso como una actividad constructiva en la que el sujeto no sólo se limite a recordar y reproducir el material que debe ser aprendido; se recalca la importancia de construir su propia representación mental del nuevo contenido, seleccionar la información que considera relevante e interpretar esa información en función de sus conocimientos previos. Esta forma de concebir el aprendizaje como proceso de construcción pone de manifiesto que la manera cómo los estudiantes procesan la situación instruccional es un determinante importante de lo que el estudiante aprenderá (Coll 1990, 1994, Coll & Solé, 2001)

A pesar de los análisis derivados de los datos anteriores, el 68,3 % de la muestra (**tabla No. 29**), consideran que aplican lo aprendido en las diferentes asignaturas en la universidad y en las situaciones de la vida cotidiana, haciendo una adecuada transferencia de la información. No se plasman diferencias en cuanto al género.

**Tabla No.29 Estrategias de transferencia de la información.**

Transferencia	Género					
	Femenino		Masculino		Total	
	No	%	No	%	No	%
Si	28	63,6	13	81,3	41	68,3
No	16	36,4	3	18,8	19	31,7
Total	44	100,	16	100,	60	100

*Entrevista semi-estructurada "II" a estudiantes.*

Los resultados de la **tabla No. 30** (Anexo XII) demostraron que los estudiantes 68,3% realiza un manejo adecuado de los recursos de la información la estrategia más empleada es recordar todo la información posible antes de redactar un examen o responder una evaluación oral, para finalmente desarrollar la respuesta , no existen diferencias en cuanto al sexo.

Al adentrarnos en el estudio de las diferencias en las estrategias del procesamiento de la información en cuanto al género encontramos: que Martín del Buey (2001) resalta el mayor uso por parte del género femenino de las estrategias propias de las fases de adquisición y recuperación de la información, por su parte, Camarero, Fuente, Justicia y Arcilla (1994) señalan que las estrategias más empleadas por el género masculino son las relacionadas con la codificación de la información, según Fernández (2012), las diferencias encontradas no están ligadas a variables genéticas o biológicas sino se deben a factores motivacionales que fortalecen o limitan el uso de ciertas capacidades o estrategias cognitivas en función de la demanda.

Integrando los resultados de la segunda entrevista, relacionada con las estrategias cognitivas para el procesamiento de la información a los estudiantes de primer año de la Carrera de Estomatología se aprecia que:

- Las mayores dificultades se encuentran en las estrategias cognitivas relacionadas con la búsqueda y selección de la información, los estudiantes se conforman con las notas y los materiales recibidos en clases como fuentes de información y las mayores dificultades para la selección de la información están presente en los estudiantes motivados de forma extrínseca.
- Los mejores resultados se recogen en las estrategias relacionadas con la adquisición de la información. Los estudiantes con motivación extrínseca son los que presentan mayores dificultades en estas estrategias.
- Predominan los problemas en la elaboración de la información adquirida, con mayores limitaciones para el género masculino.
- Los estudiantes con motivación intrínseca tiene un mejor manejo de la organización de la información.
- Las estrategias para almacenar la información dependen de los contenidos de la materia, el género masculino hace un mayor uso de los recursos nemotécnicos, y en el femenino predomina el empleo de ambos recursos.

- Existen dificultades en la personalización de la información que afectan por igual a los dos géneros.
- Los estudiantes refieren “aplicar lo aprendido a diversas situaciones” en consideración pueden transferir la información y hacen un manejo adecuado de los recursos de la información.

### **3.4. Triangulación de los resultados. Consideraciones generales.**

El estudio de los hallazgos obtenidos, a partir de los datos analizados, permite precisar la problemática investigada. Estos resultados ubican a las estrategias de aprendizaje en la prioridad educativa del contexto investigado.

El plan de estudio diseñado para de esta carrera urge de la estimulación y desarrollo de estrategias precisas que puedan satisfacer la perspectiva integral y las competencias de este modelo. Para el cumplimiento de los objetivos que el mismo propone es necesario que los estudiantes cuenten con las estrategias pertinentes para alcanzar la autonomía durante el aprendizaje y las habilidades necesarias para el trabajo en equipo. El programa de la disciplina, en correspondencia, se concibe bajo el mismo principio de la integralidad a partir de la integración y la esencialidad de los contenidos. En su análisis se demostró el énfasis necesario en la estimulación de las estrategias de autorregulación e interacción social así como las relacionadas con el procesamiento de la información, especialmente las dirigidas a la personalización y la creatividad de los conocimientos adquiridos, así como las estrategias que permiten transferencia del conocimiento y el manejo de recursos de la información.

Se pudo comprobar, con el análisis de las pruebas pedagógicas, las insuficiencias que presentan los estudiantes con el empleo de las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, puntualmente, en las estrategias de elaboración, transferencia, de personalización y creatividad. Estas evidencias denotan la incongruencia existente entre las perspectivas de aprendizaje y la realidad del contexto, que también se pudieron corroborar en el análisis del informe semestral. Este documento refleja un rendimiento académico insuficiente que se traduce en la baja promoción de calidad y en el incumplimiento de los objetivos del trabajo independientes, también se verificaron afectaciones en las estrategias afectivas de apoyo y control, específicamente con la motivacionales y las variables de autorregulación.

La entrevista grupal a los profesores reveló, que coexisten con las dificultades declaradas con anterioridad insuficiencias en el nivel de conocimientos de las estrategias

de aprendizaje por los docentes, motivo por el cual no se intenciona una metodología para su desarrollo desde lo curricular. No obstante a esta limitación se mostraron certezas de la estimulación de algunas de ellas, aunque de forma empírica, al respecto Hernández (2002) aclara que la insuficiente preparación en esta área provoca un rechazo a la tarea de su estimulación por no tener claridad del papel que estas juegan en el proceso enseñanza aprendizaje. A pesar de estas insuficiencias es importante destacar el conocimiento que tienen los docentes sobre el desempeño de sus estudiantes ya que pueden identificar las dificultades y potencialidades de los mismos, lo que corrobora la presencia de un claustro motivado e implicado en el aprendizaje, desde la perspectiva del estudiante, lo que puede facilitar la implementación de acciones específicas para el desarrollo de las estrategias objeto de estudio. En este análisis se reiteran las debilidades que existen en el manejo de las estrategias de control y autorregulación, de interacción social y del procesamiento de la información.

Se comprobó en la entrevista semi-estructurada a los estudiantes, que no existen las competencias con el manejo de las estrategias de aprendizaje que demanda la formación del Estomatólogo General Básico, demostraron un desempeño limitado en empleo de las estrategias de aprendizaje. En las estrategias afectivas de apoyo y control las dificultades se encuentran en las relacionadas con la planificación de la actividad de estudio y en las de interacción social. En contraste con estos resultados, se evidenciaron mayores dificultades en las estrategias cognitivas relacionadas con las de búsqueda y selección de la información y en el caso de las cognitivas relacionadas con el procesamiento y uso de la información las estrategias de elaboración y personalización de la información son las que demostraron mayores problemas.

Los resultados mostrados hasta este momento, corroboran la complejidad que presenta el tema de investigación. A pesar de ello, el abordaje integrador del fenómeno, facilitó la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje de las estrategias de aprendizaje, así como la identificación de las características de las estrategias empleadas por los estudiantes de nuevo ingreso a la educación en la carrera de Estomatología, lo que posibilita una ganancia en cuanto a la calidad y precisión de las deficiencias existentes para su rectificación y reajuste. De esta manera, se coincide con Gargallo (1999) al plantear la necesaria formación de habilidades para aprender a aprender, para hacerlo permanentemente de manera autónoma y con eficacia, de ofrecer herramientas que van a facilitar el desarrollo personal y profesional progresivo.

Es fundamental que docentes y otros profesionales de la educación puedan disponer de instrumentos eficaces para evaluar el conocimiento estratégico de los estudiantes para que, a partir de los datos obtenidos inicialmente, pueda diseñarse el proceso de su enseñanza, adaptado a las características del alumnado, en base a las deficiencias y carencias detectadas, así como también a las estrategias que ya conocen y/o emplean.

Los hallazgos encontrados en el estudio demuestran que se debe desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan construir, validar e integrar el conocimiento y tomar decisiones en un mundo cambiante, representa, hoy día, uno de los retos más importantes del subsistema de educación superior. El desafío es algo más que poner información disponible en la mente de los estudiantes, es necesario fomentar en ellos las habilidades cognitivas y de control ejecutivo que les permitan construir conocimientos de la mejor calidad con vistas a perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje en las Ciencias Médicas y más específicamente en los estudiantes de nuevo ingreso a la Carrera de Estomatología.

## *CONCLUSIONES*

- Los hallazgos obtenidos en el trabajo permiten aseverar que en los estudiantes de la muestra objeto de estudio, no existe un desarrollo armónico de las estrategias de aprendizaje, estas asumen diferentes direcciones, manifestándose una tendencia hacia el avance asincrónico de las mismas, lo que indica que su formación no ocurre de manera equivalente, pueden existir asimetrías o contradicciones en la dinámica de su desarrollo.
- El análisis de las estrategias afectivas-motivacionales avalan un predominio de la motivación intrínseca, con mayor incidencia en el género masculino, lo que les permite afirmar que las asignaturas del año, los contenidos y lo aprendido, son de gran valor para su formación profesional.
- Se establece relación entre la motivación intrínseca de los alumnos y las atribuciones causales internas, imputando los resultados del rendimiento académico al esfuerzo personal, a la capacidad y habilidad para organizarse, al planteamiento de expectativas altas, entre otros aspectos.
- De forma similar se relacionan motivación extrínseca y las atribuciones causales externas, acompañándose una percepción subjetiva de los alumnos de menor implicación y responsabilidad hacia las demandas educativas.
- En sentido general los estudiantes conciben la inteligencia como adquirida, por lo que enfatizan en su carácter de proceso, formación y desarrollo. No se hacen significativas las diferencias de género.

- Las estrategias que desarrollan los estudiantes en relación con su estado físico y emocional demuestran el predominio de “un estado físico desfavorable”, en tanto prevalece la “ansiedad-estado”, “el nerviosismo”, “insomnio”, ante las demandas educativas en general y los exámenes en particular. Se acentúa la ansiedad –estado en el género femenino.
- Las estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes les permiten apreciar las exigencias del proceso evaluativo, pero en función de los objetivos de las asignaturas y al mismo tiempo autoevaluarse en función de los resultados alcanzados.
- Existe un predominio en el empleo de las estrategias relacionadas con el control y la autorregulación, así como con el control del contexto y el manejo de los recursos disponibles, destacándose el género masculino. En este último grupo de estrategias se recogen las mayores dificultades en el aprovechamiento del tiempo destinado al estudio y las habilidades de interacción social.
- Las estrategias para el procesamiento de la información revelan dificultades en el conocimiento de las fuentes de información, en el proceso de búsqueda y gestión del conocimiento, así como en las habilidades para elaborar la información y su personalización. Existen diferencias significativas para la elaboración de la información acentuadas en el sexo masculino.
- Los hallazgos encontrados hasta el momento no solo permiten caracterizar a los estudiantes, si no y sobre todo, nos hace pensar como profesionales, en la comprensión del desarrollo humano como un concepto holista que abarca múltiples dimensiones, nos hace pensar en las integraciones pero también en las contradicciones existentes, situándonos en la necesidad de repensar las prácticas educativas implementadas en la institución universitaria estudiada.

## ***RECOMENDACIONES***

- Presentar los hallazgos del estudio realizado en el colectivo de primer año de la Carrera de Estomatología, para fomentar, desde una visión compartida, la estimulación de las estrategias de aprendizaje en el año.
- Socializar los resultados de la investigación con los directivos y docentes de la Facultad de Estomatología.
- Divulgar en revistas especializadas y en eventos científicos los resultados del estudio, con el fin de profundizar en los hallazgos obtenidos.
- Diseñar un sistema de acciones psicopedagógicas, a partir de las dificultades encontradas en el empleo de las estrategias de aprendizaje por los estudiantes de primer año, para potenciar el aprendizaje en la disciplina Morfofisiología.
- Continuar esta línea investigativa para la búsqueda de nuevos alcances, con vista a satisfacer las demandas formativas de la Universidad Médica Cubana.

## ***REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:***

- Aguilar, M. C. (2010) Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad *Revista de Psicología*. 28 (2), Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1460/1407>
- Alemán, M., Pérez, B., Alemán, M., García, I., Hernández, M., García F., (2014). Estrategia pedagógica para perfeccionar el uso del español en los estudiantes de ciencias básicas biomédicas. *Revista EDUMENCENTRO*. 6, (1) Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742014000400010](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000400010))
- Andino G, Cardozo S, Duré G, Falcón M, Pierolorenzi S, Mariño L, et al (2003). Caracterización del ingresante a la carrera de Medicina 2003: factores sociodemográficos. *Congreso Argentino de Educación Médica*; La Plata, Argentina.
- Arencibia, L. G., Pernas, M, Rivera. N.(2011) Factores que influyen en la implementación de la asignatura Morfofisiología Humana I. *Educación*

*Médica Superior* 25(3), Disponible en:  
[http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol25\\_3\\_11/ems02311.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol25_3_11/ems02311.htm)

- Armas, C. (2008). Las Estrategias de Aprendizaje, una Aproximación a su definición conceptual. Disponible en:  
<http://www.monografias.com/trabajos54/definicion-estrategiaaprendizaje/>
- Ayala, R. y Torres, M.C. (2007). Didáctica de la enseñanza: prácticas ejemplares en el sector salud. *Educación Médica Superior*.21 (2). Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S086421412007000200008&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421412007000200008&lng=es&nrm=iso&tlng=es).
- Barca, A. Peralbo, M. Porto, A. M. y Brenlla, J.C. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista iberoamericana de Educación*, (46), 193-202. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie46a10.htm>
- Barca, A. (2005). *Dificultades de aprendizaje, contenidos y actividades*. Barcelona: Ediciones universitarias.
- Barca, A., Peralbo, M., y Brenlla, J.C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje. La escala Siacepa. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa* (4). Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880918.pdf>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3). Disponible en: <http://revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/download/19028/18052>
- Bernad, J.A. (1990), Las estrategias de aprendizaje: nueva agenda para el éxito escolar, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43 (3), 401-409.
- Biggs, J. B., Kember, D. y D. Leung (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Boza, L. y De la Vega, I. (2006). *El papel de investigación en las condiciones de universalización de la educación superior en el municipio Mantua*. Tesis de Licenciatura Universidad de Pinar del Río; Pinar del Río.

- Buendía, L. y Olmedo, E. M. (2003) Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(2). Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99261/94861>
- Cañizares, O, Sarasa, N.L y Labrada, C (2006). Enseñanza integrada de las Ciencias Básicas Biomédicas en Medicina Integral Comunitaria. *Educación Médica Superior* 5(3), Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412006000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Castellanos, D. (2005). Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar. IPLAC. *Curso 26. Pedagogía 2005*. La Habana,
- Chadwik, C. B. (1991) Una revolución verde en educación: las estrategias de aprendizaje. *Revista de Psicología* 9(1), Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3790>
- Chi, A, Pita, A, Sánchez, M. (2013). Fundamentos conceptuales y metodológicos para una enseñanza-aprendizaje desarrolladora de la disciplina Morfofisiología Humana. *Educación Médica Superior* 25(1). Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412011000100002&lng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000100002&lng=es)
- Coll, C. (1994). “El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar”, *Tecnología y Comunicación Educativas*, 24, 3-29.
- Coll, C. 1990, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona: Paidós.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). "Enseñar y aprender en el contexto del aula", en C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, (comps.). *Desarrollo psicológico y educación*, pp. 357-384. Madrid: Editorial Alianza,
- Dellordine, J. L. (s.f) Aprender a Aprender. concepto de estrategias de aprendizaje Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos4/aprender/aprender.shtml>

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. [s.l]: UNESCO.
- Denzin, N. K. (1970): *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/28/jamg.htm>
- Dorado, C. (1991) La fuente psicológica aprender a aprender, estrategias y técnicas universidad autónoma de Barcelona Disponible en:[http://www.academia.edu/2180208/La\\_fuente\\_pedag%C3%B3gica.\\_Aprender\\_a\\_aprender.\\_Estrategias\\_y\\_t%C3%A9cnicas\\_Universidad\\_Aut%C3%B3noma\\_de\\_Barcelona](http://www.academia.edu/2180208/La_fuente_pedag%C3%B3gica._Aprender_a_aprender._Estrategias_y_t%C3%A9cnicas_Universidad_Aut%C3%B3noma_de_Barcelona)
- Dweek, C.S (1998). A-Socialcognitive approach to motivation and personality, *Psychology review*, 95, 256-273
- Fernández, C,E (2013). *Validación del cuestionario de procesos de estudio en una población cubana*. Tesis de Maestría, Santa Clara, U.C.L.V.
- Fernández, B, Morales, I, Portal, J. (2013). Sistema de influencias para la formación integral de los egresados de los centros de Educación Médica Superior. *Educación Media Superior* 18(2), Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412004000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Fernández-Arata, J.M.(2008).Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú *Universitas Psychology*, 7(2), 385-401.
- García, F. J. y Doménech, F. Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y emoción* 1, Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.htm>
- Gargallo, B. (1995). La Intervención Educativa en el ámbito de las Estrategias de Aprendizaje. Reflexiones y Propuestas. *Estudios Pedagógicos*, (21), 29-46.
- Gargallo, B., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J. M. y García-Félix, E. (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y

medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 18(2). DOI: 10.7203/relieve.18.2.2000.

- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M. & Pérez- Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (2), 1-31, Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEV Ev15n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEV Ev15n2_5.htm)
- Guerrero, A., Olivera de la Torre, M. C .. Rodríguez, K. M. , Yee , O. E.y , Suárez, N. (2012) Comportamiento del proceso enseñanza-aprendizaje de la Morfofisiología I durante dos cursos lectivos. Primer congreso virtual de Ciencias Morfológicas. Disponible en: <http://morfovvirtual2012.sld.cu/index.php/morfovvirtual/2012/paper/viewPaper/236/351>
- Hernández, F., García, M<sup>a</sup> Paz, Martínez, P., Hervás, M. R., Maquillón, J. (2002) Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510.
- Hernández, A y Hernández, A. (2000). Capítulo II Referencias contextuales del currículo en: Diseño Curricular. CEPES-UH (inédito)
- Hernández, A. (2002) *Una visión contemporánea del proceso de enseñanza aprendizaje, en: la Educación Superior una Visión Contemporánea*, La Habana: CEPES-UH.
- Hernández, A. (2002) Las estrategias de aprendizaje como un medio de apoyo en el proceso de asimilación. CEPES-UH CUBA, *Revista Cubana Educación Superior*, 22 (3), 65-69
- Hernández, F, García, M<sup>a</sup>.P y Maquillón, J. (2004), Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles, *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 6, 117-138.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4.ed.). México: Mc Graw Hill.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana
- Herrerach, G. (2004) .Las estrategias de aprendizajes Disponible en:  
<http://www.monografias.com/trabajos19/estrategias-aprendizaje/estrategias-aprendizaje.shtml>
- Herrera-Torres, L. y Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios Universidad de Granada. *educeduc.*, 12(3), 75-98.
- Horroittiner, P. (2006). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. Ciudad de La Habana. Ed. Félix Varela.
- Krippendorff (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Madrid: Paidós.
- Lamas, H., y Lara, M. (2004, 21 de junio). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento escolar. *Revista de Educación y Cultura*, (10). Disponible en:  
[http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=808&a=articulo\\_completo](http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=808&a=articulo_completo)
- López, R., Pérez, N., López, G. (2013). Algunas consideraciones sobre las formas organizativas de enseñanza en la disciplina Morfofisiología Humana *Revista EDUMECENTRO* .5 (3) Disponible en:  
<http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077...script=sci>
- Mabiala, C. (2014). *Validación del inventario SISCO para la exploración del estrés académico en estudiantes de la carrera de medicina. Universidad "Once de noviembre". Angola*. Tesis en opción al Título Académico de Máster en Psicopedagogía. Universidad central Marta Abreu de las Villas., Santa Clara.
- Martí, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En Pozo, J. I., Monereo, C. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Martín del Buey, .F y Camarero, .F (2001) Diferencias de género en el proceso de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13,(4), 598-604
- Martínez, J. A. (2010) El portafolio y el rol de profesores y estudiantes en el espacio europeo de educación superior. *Cuadrenos de Educación y desarrollo* 2(19).

- Martínez, J. M (2011) Auto-motivación y rendimiento académico en el espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo* 3(28), Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/28/jamg.htm>
- Mena, J.L., Cabrera, J. S. y Ordaz, M. (s.f) Estilos y estrategias para el aprendizaje de las ciencias básicas en la carrera de agronomía: experiencia en una universidad de Pinar de Río. Centro de Estudios en Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río “Hermandos Saiz Montes de Oca”.
- Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento para el trabajo docente y metodológico. Resolución Ministerial 210 de 2007.* Ciudad de La Habana: Autor.
- Ministerio de Salud Pública (2010). *Modelo del Profesional para la formación de estomatólogos plan de estudios “D”* 2010 la Habana: Autor.
- Monereo, C. (1994). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Monereo, C. (1999) Concepciones sobre el concepto de estrategias de aprendizaje y sobre su enseñanza. En Pozo, J. I., Monereo, C. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Montserrat, L. J., Martín, J. C. y Román, J. M. (2013) Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios *Psicología Educativa* (19),13-20, DOI: <http://dx.doi.org/10.5093/ed2013a3>
- Mora, J.G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, (035), 13-37. Disponible en : <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/800/80003503.pdf>
- Moreno, M.T. (s/f). Estrategias de aprendizaje. Actualidad y perspectivas. En Compendio sobre Estrategias de Aprendizaje. [Material en soporte digital CECE]. Universidad de Camagüey.
- Moreno, M. T. (2003) Estrategias de aprendizaje: bases para la intervención psicopedagógica *Revista. Psicopedagogia* 20(62): 136-42

- Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. Perspectiva Educacional. Disponible en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/45>
- Muñoz, M. T. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/autores/autor-69-maria-teresa-munoz-quezada-ht>
- Nieves, Z. (2004). *Introducción a la orientación educativa*. [Material inédito].
- Nieves, Z. Y Otero, I (2003). *Manual del alumno. Intervención psicopedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Santiago de Chile: Centro de perfeccionamiento de investigaciones pedagógicas de Chile
- Nieves, Z. y Otero, I. (2007). “La formación profesional en la universidad de hoy: de la educación a la autoeducación”. *Revista Iberoamericana de Educación*. 39(6.), Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1480Achon.pdf>
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Nuñez, J.C., Solano, P., González J.A. y Rosário P. (2006). El Aprendizaje Autorregulado como Medio y Meta de la Educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (003) 139-146. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/778/77827303.pdf>
- Oppermann, M. (2000): Triangulation - A Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*. 2. (2), 141-146.
- Otero, I., Nieves, Z., Pérez, A. y Martínez, R. (2007). Estrategias de Aprendizaje: del desarrollo intelectual al desarrollo integral. *Acción pedagógica* (16), 194-202
- Otero, I. (2002). *El sujeto psicológico en las estrategias metarreflexivas*. [Material inédito].
- Otero, I. (2003). *Informe anual de investigación del Programa Ramal del MES*. [Material fotocopiado]. La Habana: MES.
- Otero, I., Nieves, Z. (2007). Estrategias de aprendizaje: del desarrollo intelectual al desarrollo integral. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos42/estrategias-aprendizaje/estrategias-aprendizaje.shtml>

- Otero, I; Nieves Z. (2008). Monográfico *Multiárea*, “Modelos, métodos y estrategias de enseñanza “. Libro. 376 pág. ISBN: 978-84-8427-592-3.
- Peralbo, M. y Brenlla, J. C. (2004): Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala siacepa. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Pérez Magín IM, Pers Infante M, Alonso Pupo N, Ferrero Rodríguez LM. (2012). Satisfacción de los actores del proceso enseñanza aprendizaje en la asignatura Morfofisiología II. *Educación Médica Superior* 26(1): 15-26. Disponible: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412012000100003&lng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000100003&lng=es) en:
- Pérez, J. M. (2010). Competencias para aprender a aprender: ¿De qué hablamos? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede evaluar? *I Congreso de inspección de Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula*. Mijas Costa
- Pérez, M. L. (1999). *Enseñanza y aprendizaje de estrategias desde el curriculum*. Madrid: Horsori.
- Pérez, M. L. (2000). *El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques del aprendizaje. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Editorial Alianza.
- Pérez, V. M., Valenzuela, C. M. F., Díaz, M. A., González-Pienda, J. A. y Núñez, P. J. C. (2011). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 441-449.
- Pernas, M, Sierra, S, Fernández, J.A., Miralles, E, Diego y Cobelo J. (2009) Principios estratégicos de la educación en Ciencias de la salud en Cuba (II): la pertinencia. *Educación Médica Superior* 23(2): Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412009000200006&lng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412009000200006&lng=es)
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Adolescence*, 14(2), 139-161

- Pintrich, P. R., Roeser, R. W. & De Groot, E. A. M. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-61
- Pool-Cibrian, W. J. y Martínez-Guerrero J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html>
- Pozo, J. I y Nuñez, J.C. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. (1999). Un currículo para aprender: Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Ed. Santillana.
- Pozo, JI. (2002). Aprendizagem de estratégias de aprendizagem. In: Pozo, JI. *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v20n62/v20n62a06.pdf>
- Rentería, M. (2005). Factores importantes en la toma de decisiones estratégicas y sus principales procedimientos en el modelo psicopedagógico. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos14/decisiones-aprendizaje/decisiones-aprendizaje.shtm>
- Rianudo, M. C. (2003). Motivación y uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*. 19, (1), 107-119.
- Rodríguez, M. (2008, 16 de mayo). Estrategias para el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos56/estrategias-aprendizaje/estrategias-aprendizaje.shtml>
- Rodríguez, M. (2008,). Estrategias para el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos56/estrategias-aprendizaje/estrategias-aprendizaje.shtml>
- Román, A. (2012) Inteligencia emocional y estrategia de aprendizaje: su influencia en el rendimiento académico, tesis para optar por el título de máster en Neuropsicología y Educación.Universidad nacional de Rioja.

[http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1329/2013\\_01\\_02\\_TFM\\_EST\\_UDIO\\_DEL\\_TRABAJO.pdf?sequence=1](http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1329/2013_01_02_TFM_EST_UDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1)

- Romero, L. (2002). Estrategias para el manejo de recursos personales en el Aula. Disponible en: [http://www.ateneonline.net/datos/22\\_02\\_Chiecher\\_Anal% C3% Ada.pdf](http://www.ateneonline.net/datos/22_02_Chiecher_Anal% C3% Ada.pdf)
- Rosário, P., Núñez, J., González-Pienda, J., Almeida, L., Soares, S. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del “Modelo 3P” de J. Biggs. *Psicothema*, 17 (1), 20-30.
- Rozman C. (2000) La educación médica en el umbral del siglo XXI. *Medicina Clínica* 108, 582-586.
- Salim, R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación Educativa* 8(1) Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-salim.html>
- Salim, R. y Lotti de Santos, M. (2011) Evaluación de enfoques, motivaciones y estrategias de aprendizajes en estudiantes del primer año universitario de odontología. Universidad Nacional de Tucumán. *Cuadernos de Educación* 9(9), Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3339Salim.pdf>
- Salim, R. (2006a). “El cuestionario CEPEA: herramienta de evaluación de Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios”. *Revista Iberoamericana de Educación* 36(4). . Disponible en: <http://www.rieoei.org/investigacion/1060Salim.PDF> (54kb).
- Salim, R. (2004) El cuestionario cepea: herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Ponencia IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano ‘La Universidad como Objeto de Investigación’, Tucumán, R. Argentina, Octubre 2004. *Revista Iberoamericana de Educación*, Disponible en: <http://www.rieoei.org/investigacion/1060Salim.PDF>
- Schmeck, R. R. 1988: *AAAn introduction to strategies and styles of Teach En* R. Schunk, D. H.: *Learning theories. An educational perspective*, New York: McMillan.

- Schemeck, R. R. (1991.): *Learning strategies and learning styles*, New York: Plenum Press,
- Solano, P., González J.A. & Rosário P. (2006). El Aprendizaje Autorregulado como Medio y Meta de la Educación. *Revista Papeles del Psicólogo*, 27 (003) 139-146. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/778/77827303.pdf>
- Suz, M. (2008) Metodología para el desarrollo de la reflexión del profesor sobre la dirección del proceso docente educativo.[Material inédito]
- Tomé, O., Broche, J. M., Mass, L. A., Nogueira, M. y Rivera, N. (2010) La preparación profesoral en la impartición de la asignatura Morfofisiología Humana IV *Revista Educación Médica Superior* .24 (2) Disponible en: <http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol...2.../ems03210.htm>
- UNESCO (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. *Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Informe Final*, Santiago de Chile,
- Valdés, P. y R. Valdés (1999): *Enseñanza aprendizaje de las ciencias en Secundaria Básica. Temas de Física*, La Habana: Editorial Academia,
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M., Rodríguez, S.y Baspino, M. F, (1998) Las estrategias d aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006>
- Valle, A. y Barca, A. (1999). Las Estrategias de Aprendizaje. Revisión Teórica y Conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (3), 425-462.
- Vallés, A. (2003). El aprendizaje de estrategias metaatencionales y de metamemoria. Algunas propuestas y ejemplificaciones para el aula. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 371-386. Disponible en: [http://www.educarm.es/documents/246424/461832/e2k05\\_03.pdf/e623f0a4-4289-4ab5-92ed-e421121d8993](http://www.educarm.es/documents/246424/461832/e2k05_03.pdf/e623f0a4-4289-4ab5-92ed-e421121d8993)
- Vecino, F. (1996). *Conferencia inaugural de la Conferencia Regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación en América Latina y el Caribe*. La Habana: Félix Varela.
- Vigotsky, L. (1989). *Obras Completas, (Tomo V). Fundamentos de defectología*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Vigotsky, L. S. (1987) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico – Técnica.
- Vizcaino, A. (2005). *Estrategias de Aprendizaje para el Desarrollo. Una propuesta didáctico – metodológica desde la interdisciplinariedad*. Tesis de Maestría. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.F. (1986): The teaching of learning strategies. En Wittrock, M.C. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.

## ANEXO I

UNIVERSIDAD de CIENCIAS MÉDICAS “*Dr. Serafín Ruiz de Zárate Ruiz*” de  
VILLA CLARA

FACULTAD de ESTOMATOLOGÍA  
CÁTEDRA de MORFOFISIOLOGÍA

INFORME SEMESTRAL MORFOFISIOLOGÍA II. Curso 2013 – 2014. 1er. Semestre.  
Hasta Primer Extraordinario.

Grupo Fac.	Mat.	Pst.	%	N/P	5	%	4	%	3	%	2	%
1	<b>33</b>	33	100	-	2	60.6	18	54.5	11	33.3	2	6.6
2	<b>34</b>	34	100	-	5	14.7	17	50.0	9	26.5	3	8.8
3	<b>31</b>	31	100	-	5	16.1	11	35.5	13	41.9	2	6.5
4	<b>31</b>	31	100	-	7	22.9	9	29.0	14	45.2	1	3.2
Sub.T	<b>129</b>	129	100	.	19	14.7	55	42.6	46	35.7	8	6.2
Sagua	<b>10</b>	10	100	-	8	80.0	2	20.0	0	-	0	-
Total	<b>139</b>	139	100	-	27	19.4	57	41.0	46	33.1	8	5.8

MEJORÍA de NOTA (Solamente Sede Central):

GRUPOS	Con derecho	Presentados	Mejoraron nota
1	11	6 (54.5 %)	4 (66.6 %)
2	7	2 (28.6 %)	1 (50.0 %)
3	7	2 (28.6 %)	1 (50.0 %)
4	2	4 (50.0)	3 (75.0 %)
Total	33	14 (42.4 %)	9 (64.3 %)

ALUMNOS a EXTRAORDINARIO de AGOSTO (Solamente Sede Central):

Observación: Los 4 alumnos declarados Sin Derecho a Examen Ordinario suspendieron en la convocatoria de Primer Extraordinario.

1. Resultados alcanzados en el proceso de formación. Principales problemas alcanzados en el periodo analizado y valoración cualitativa de cada uno de ellos.

1.1. Resultados docentes alcanzados en la asignatura.

ASIGNATURA	Ordinarios		Extraordinarios		Examen Agosto	
	No.	%	No.	%	No.	%
MORFOFISIOLOGÍA II	96	69.1	131	94.2		

1.2. Precisar comparativamente los resultados con igual periodo del curso anterior.

PROMOCIÓN	Curso 2013–2014	Curso 2012–2013	DIFERENCIA
En ORDINARIO	69.1	91.6 %	- 22.5 %
En 1er. EXTRAORDINARIO	94.2	99.4 %	- 5.2 %
De CALIDAD	60.4	54.8 %	+ 5.6 %

El Colectivo de profesores de la Sede Central, tiene la impresión que el presente curso de alumnos es de mejor calidad académica comparativamente con el actual 2do. Año (igual periodo del curso anterior); aunque dicha condición solamente quede demostrada por los resultados en el indicador Promoción de Calidad, todavía persisten las dificultades con el estudio y la gestión del conocimiento por parte de los estudiantes, en los cuales no existe una percepción adecuada de la importancia del estudio sistemático en el nivel superior de enseñanza y en específico en la disciplina Morfofisiología, por las complejidades intrínsecas a la misma. Estas deficiencias se hicieron evidentes en el cumplimiento del objetivo del estudio independiente, el predominio del 3 en las diferentes formas de evaluación y la baja efectividad en el acto de mejoría de nota demuestran que los estudiantes aún no han desarrollado los métodos de estudios y las estrategia compatibles con la enseñanza superior, esta dificultad se ha convertido en un lastre que entorpece la calidad del proceso formativo.

Consideramos que la variable fundamental que motivó los resultados obtenidos en la promoción en ordinario fue la irresponsabilidad y carencia de estudio por parte de los estudiantes, la que se hizo evidente durante el transcurso de la asignatura y en la pobre asistencia a las consultas docentes.

MEJORÍA de NOTA (Solamente Sede Central):

LUGAR	Con DERECHO		PRESENTADOS		MEJORARON	
	2013 - 2014	2012 - 2013	2013 - 2014	2012 - 2013	2013 - 2014	2012 - 2013
SEDE CENTRAL	33	36	14	5	9	1
SUM Sagua la Grande	-	3	-	1	-	
TOTAL	33	39	14	6	9	1

Un análisis sencillo de los resultados mostrados permite concluir que el derecho a mejorar nota fue mejor aprovechado por los alumnos del curso presente; aunque aún se mantiene por debajo del 50.0 % de las posibilidades. Asimismo, el desempeño de los presentados fue mejor. En la FUM Sagua la Grande no procede este ejercicio ya que, si recordamos, toda su promoción fue de calidad en Ordinario.

El número de alumnos presentados a Examen de Premio no se corresponde con las potencialidades académicas de esta matrícula; aunque es de destacar que las 3 alumnas premiadas fueron alumnas eximidas del examen ordinario. La otra alumna eximida (fueron 4 eximidas en total) no se presentó a examen de premio. Es interesante que en la FUM Sagua la Grande, donde toda la promoción fue de calidad en Ordinario, no se presentó a Premio ningún alumno.

- 1.3. Considero que el cumplimiento de los objetivos planteados en el Programa de la asignatura puede evaluarse de aceptable. Hubo algunas afectaciones de actividades docentes que fueron adecuadas con correcciones (ajustes) en el P-1. Cumplidas las estrategias curriculares declaradas en el P-1 de la asignatura.
2. Cumplimiento de los Planes de Estudio.
  - 2.1. No procede
  - 2.2. Esta es la segunda vez que se imparte el programa de la asignatura según el Plan D y no se confrontaron dificultades
  - 2.3. Se continúan utilizando satisfactoriamente y con buenos resultados los medios de enseñanza disponibles además de los confeccionados y perfeccionados por los docentes del Colectivo de la Asignatura. Observación: Este Producto al que se hace referencia obtuvo Premio Relevante en el XVI Forum Provincial de la ANIR 2012.
3. IMPLEMENTACIÓN de las DIFERENTES NORMATIVAS RELACIONADAS con el PERFECCIONAMIENTO del PROCESO de FORMACIÓN.

3.1. El sistema de evaluación de la asignatura fue cumplido de acuerdo con lo establecido en el programa analítico de la misma; con las adecuaciones aprobadas para nuestra Facultad. No se dejaron de realizar ninguna de las evaluaciones planeadas en el P-1 de la asignatura.

3.2. Alumnos presentados a examen de premio y resultados obtenidos.

Se presentaron 6 estudiantes a examen de premio pertenecientes a la Sede Central:

- Raquel Villar Machado.....1er. Lugar
- Liz Daniella Rodríguez Jiménez... 2do. Lugar
- Ocdania Sarduy Álvarez..... 3er. Lugar
- Elizabeth Molina Enríquez
- Lisday García Suárez

3.3. Se trabajó en la implementación de las estrategias curriculares que tributan a la formación integral del profesional, a los objetivos terminales del EI y al empleo de la Medicina Bioenergética y Natural. Por ejemplo: práctica del tecnoléxico en idioma inglés a través de láminas con los señalamientos en ese idioma; y elementos preventivos y educativos relacionados con el efecto de la exposición prologada a los rayos solares sobre la mucosa labial; y otras que se encuentran expuestas en el ANEXO al P – 1 de la asignatura.

#### 4. TRABAJO METODOLÓGICO

Cumplimiento del plan de actividades metodológicas.

- Toda la asignatura y sus actividades se trabajaron en colectivo: se realizaron 5 reuniones ordinarias del Colectivo Provincial más 2 adicionales para calificar los exámenes ordinario, extraordinario, mejoría de nota y premio.
- Recogidas en las actas correspondientes: información preliminar del P-1, FOD, estrategias curriculares, sistema de objetivos, sistema de conocimientos, sistema de habilidades y sistema de evaluación. Además, los miembros del colectivo de la Sede Central participaron en todas las actividades metodológicas realizadas en la Cátedra de Morfofisiología y las centrales de la Facultad. También los docentes del colectivo participaron con ponencias y carteles en eventos científicos y metodológicos celebrados durante la etapa lectiva de la asignatura.
- Profesor Principal; José E. Carbó Ayal

## ANEXO II

### **Entrevista Semiestructurada "I" para estudiantes.**

**Objetivo:** Caracterizar las estrategias de aprendizaje, afectivas de apoyo y control que emplean los estudiantes de primer año de la Carrera de Estomatología.

#### **A. Estrategias afectivas-motivacionales :**

- a) Motivación para el estudio.
- b) Motivación intrínseca y/o extrínseca: satisfacción o no por entender los contenidos, valor atribuido a la tarea de aprendizaje para su profesión y para la vida.
- c) Atribuciones internas y/o externas: juicios acerca del éxito y el rendimiento académico, su dependencia del esfuerzo personal, de la capacidad y la habilidad para organizarse, de la suerte y de los profesores.
- d) Autoeficacia y expectativas: valoraciones sobre las capacidades personales ya sean altas o bajas: capacidad o no de conseguir en los estudios lo que se propongan o alcanzar solo los conceptos básicos de los contenidos a aprender.
- e) Concepción de la inteligencia: concepciones acerca de la inteligencia como proceso adquirido modificable y desarrollable o como innata o no modificable
- f) Estado físico y emocional: características del sueño y descanso. Ansiedad como estado, nerviosismo ante un examen, cuando expone en grupo.

#### **B. Estrategias Metacognitivas**

- a) Criterios de evaluación: información sobre conocimiento de los objetivos de las asignaturas y los criterios de evaluación existentes
- b) Estrategias de autoevaluación: conocimiento o no de sus puntos fuertes y débiles de su aprendizaje.
- c) Estrategias de planificación: actividades de planificación del tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del curso
- d) Estrategias de control y autorregulación: existencia de habilidades de planificación, en las habilidades para aprender de los errores. si procuran aprender nuevas técnicas y procedimientos para estudiar mejor y rendir más.

#### **C. Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos.**

- Estrategias de control del contexto: preparación de un ambiente adecuado para estudiar, aprovechamiento del tiempo de estudio.
- Habilidades de interacción social: relaciones con los compañeros de aula, habilidades para trabajar en equipo.

### **ANEXO III**

#### **Entrevista grupal "I" para profesores.**

##### **Objetivos:**

- Identificar las estrategias de aprendizaje, afectivas de apoyo y control, que utilizan los docentes de la Cátedra de Morfofisiología, de la Facultad de Estomatología.
- Valorar los criterios que poseen los profesores sobre el uso de las estrategias de aprendizaje de sus alumnos.

#### **1. Estrategias de aprendizaje, afectivas de apoyo y control, que utilizan los docentes :**

- **Estrategias afectivas y motivacionales:**
  - a) Criterios que tienen en cuenta para seleccionar y elaborar las técnicas de motivación durante el planeamiento de las diferentes formas organizativas docentes.
  - b) Estrategias a seguir para estimular metas aprendizajes objetivas y trabajar el autoconcepto en sus estudiantes.
  - c) Destrezas para fomenta las atribuciones internas y trabajar el esfuerzo personal en el logro de las metas de aprendizaje.
  - d) Criterios para la selección de los materiales didácticos destinados a motivar las actividades docentes.
  - e) Disposición anímica y emocional para la enseñanza.
  - f) Motivación personal por la docencia.

#### **2. Estrategias metacognitivas:**

- a) Procedimientos para esclarecer los objetivos de los contenidos y de las actividades evaluadas.
- b) Vías y procedimientos para trabajar estimular puntos fuertes y débiles de los estudiantes de acuerdo a las necesidades educativas individuales.
- c) Metodología para lograr la comprensión de los contenidos más densos y complicados de la disciplina.

- d) Estrategias para estimular el estudio sistemático.
- e) Metodología a seguir para trabajar la evaluación como un momento de aprendizaje.
- f) Vías y procedimientos para modelar las estrategias de aprendizaje pertinentes para el estudio de la asignatura.

**3. Estrategias de control del contexto, manejo de recursos e interacción social:**

- a) Habilidades para fomentar las interacciones entre los estudiantes.
- b) Metodologías a seguir para promover el trabajo en equipo.
- c) Vías y procedimientos para disponer un ambiente favorable para el aprendizaje.

**2. Criterios que poseen los profesores sobre el uso de las estrategias de aprendizaje de sus alumnos.**

• **Estrategias afectivas y motivacionales:**

- a) Consideraciones acerca de las fuentes de motivación.
- b) Juicios que tienen sobre el éxito y el rendimiento académico.
- c) Atribuciones del éxito académico; si lo consideran como resultado del esfuerzo personal o lo atribuyen a la suerte y a las capacidades de sus profesores.
- d) Consideraciones sobre las metas de aprendizaje; si son basadas “en lo que ellos creen que son” o son objetivas.
- e) Suposiciones acerca de las concepciones que tienen acerca de la inteligencia, si admiten que la inteligencia puede modificar o desarrollar con el propio esfuerzo y el aprendizaje.
- f) Valoraciones relacionadas con disposición física y anímica para asumir las demandas del aprendizaje.

• **Estrategias metacognitivas:**

- a) Juicios sobre los criterios de las evaluaciones y autoevaluación.
- b) Valoraciones acerca del discernimiento que tienen sobre sus puntos fuertes y débiles.
- c) Consideraciones relacionadas con las estrategias de planificación del estudio sistemático.
- d) Juicios sobre las habilidades que tienen los alumnos para ajustar sus planificaciones en función de los resultados obtenidos, si se adaptan a las exigencias de las materias y le dan valor a la rectificación de los errores.

- **Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos:**
  - a) Consideraciones acerca de las destrezas que demuestran los estudiantes en crear las condiciones adecuadas para el estudio.
  - b) Valoraciones sobre el trabajo en equipo y las interacciones entre los estudiante.

#### **ANEXO IV**

##### **Entrevista Semiestructurada "II" para estudiantes.**

**Objetivo:** Caracterizar las estrategias de aprendizaje relacionadas con el procesamiento de la información, que emplean los estudiantes de primer año de la Carrera de Estomatología.

##### **A. Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información**

- Conocimiento de las fuentes de información: habilidades para gestionar los materiales necesarios para estudiar, habilidades para el uso de las revistas, y otras fuentes bibliográficas.
- Selección: destrezas o no para seleccionar la información necesaria para estudiar eficazmente.
- Adquisición: procedimientos y técnicas empleados para procesar la información, habilidades para tomar notas de clase.
- Elaboración: destreza para integrar información de diferentes fuentes .y para ampliar el material recibido en clase con otros libros, revistas, artículos, etc.
- Organización: habilidades para organizar la materia de estudio, gráficos, esquemas, resúmenes, tablas, mapas conceptuales, otros.
- Creatividad y personalización: habilidades para el análisis crítico de conceptos y teorías.
- Almacenamiento: vías y procedimientos para almacenar la información: aprenden de forma repetitiva la información empleo der recursos mnemotécnicos, otros.
- Transferencia: habilidades para la transferencia de los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas y en situaciones de la vida cotidiana.
- Manejo de recursos de la información: recursos cognitivos que ponen en marcha antes de empezar a hablar o escribir

## ANEXO V

### Entrevista grupal "II" para profesores

#### Objetivo:

- Identificar las estrategias de procesamiento de la información que utilizan los docentes de la Cátedra de Morfofisiología, de la Facultad de Estomatología.
- Valorar los criterios que poseen los profesores sobre el uso de estas estrategias de aprendizaje de sus alumnos.

#### **1. Estrategias de procesamiento de la información que utilizan los docentes:**

- a) Forma en que se orienta la bibliografía, el trabajo independiente, así como las diferentes tareas de aprendizaje en la asignatura.
- b) Metodología para modelar las técnicas para la adquisición de la información en dependencia de la complejidad y densidad de los contenidos a impartir.
- c) Forma en que promueve la organización y elaboración de los contenidos y las técnicas que emplea para modelar estas estrategias.
- d) Vías y procedimientos que emplean para estimular la fijación y el almacenamiento de los contenidos que debe adquirir,
- e) Técnicas y recursos destinados a estimular en los estudiantes el pensamiento divergente y la creatividad con la finalidad de desarrollar en ellos estrategias de personalización de la información
- f) Recursos que utilizan para transferir los contenidos a situaciones de la práctica asistencial y a vivencias de la cotidianeidad.
- g) Métodos para entrenar el manejo y uso de la información y los conocimientos adquiridos desde la disciplina que imparten.

#### **2. Criterios de los profesores sobre el uso de estas estrategias de aprendizaje de sus alumnos.**

- a) Valoraciones relacionadas con las habilidades para gestionar la información y tomar notas de clase.

- b) Consideraciones acerca las destrezas demostradas en la selección de la información.
- c) Estimaciones acerca de las formas en que los estudiantes logran adquirir la información.
- d) Juicios sobre las destrezas para integrar información de diferentes fuentes, si se conforman con las notas de clases y los materiales complementarios.
- e) Valoraciones sobre la forma en que organizan la materia de estudio; si hacen gráficos sencillos, esquemas, resúmenes, tablas, mapas conceptuales con las ideas importantes de los temas.
- f) Consideraciones acerca de las capacidades que demuestran para analizar críticamente los conceptos y las teorías presentadas, si pueden aportar ideas personales y justificarla.
- g) Juicios sobre los métodos empleados por los estudiantes para almacenar la información adquirida.
- h) Valoraciones sobre las habilidades para transferir los conocimientos adquiridos a las diferentes asignaturas, a situaciones prácticas y de la vida cotidiana.
- i) Apreciaciones sobre los recursos cognitivos ponen en marcha antes de empezar a hablar o escribir.

## ANEXO VI

**Cuestionario de evaluación de las estrategias de aprendizajes de los estudiantes universitarios. (CEVEAPEU) (Gargallo, Suárez, Pérez, 2009),**

### **Instrucciones:**

Te rogamos que contestes a los datos que se te solicitan en las hojas de respuestas del cuestionario.

Lee atentamente las diversas cuestiones y selecciona la opción de respuesta que te resulte más próxima o que mejor se ajuste a tu situación. Ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Señala con una cruz el recuadro correspondiente a la respuesta que elijas. Si te equivocas, anula tu respuesta y vuelve a marcar.

Si no entiendes alguna de las cuestiones, rodea con un círculo el número que le corresponde.

### **A) Datos del alumno que contesta el cuestionario:**

**Nombres y apellidos:** \_\_\_\_\_ **Fecha** \_\_\_\_\_

**Universidad:** \_\_\_\_\_

**Facultad o escuela**

**Título universitario que se está estudiando:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** \_\_\_ Hombre \_\_\_ Mujer

**Ciclo:** \_\_\_ Primer ciclo \_\_\_ Segundo ciclo

**Curso que se está realizando:**  Primero  Segundo  Tercero   
Cuarto  Quinto

**Edad:**  17-18  19-20  21-22  23-24  25-26  27-28  más de  
28

**Elección de la carrera:**  primera opción  segunda opción  tercera opción  
 en cuarta opción  en otras opciones

**Nivel de estudios de los padres:**

**Del padre**

Sin estudios

Estudios primarios

Estudios secundarios

Bachillerato

Universitarios medios

Universitarios superiores

Doctor

**De la madre**

Sin estudios

Estudios primarios

Estudios secundarios

Bachillerato

Universitarios medios

Universitarios superiores

Doctor

**Calificaciones de las asignaturas del curso anterior:**

1.  Suspenso  Aprobado  Notable  Sobresaliente  M.Honor

2.  Suspenso  Aprobado  Notable  Sobresaliente  M.Honor

3.  Suspenso  Aprobado  Notable  Sobresaliente  M.Honor

4.  Suspenso  Aprobado  Notable  Sobresaliente  M.Honor

5.  Suspenso  Aprobado  Notable  Sobresaliente  M.Honor

6. \_\_Suspenso \_\_Aprobado \_\_Notable \_\_Sobresaliente \_\_M.Honor

7. \_\_Suspenso \_\_Aprobado \_\_Notable \_\_Sobresaliente \_\_M.Honor

8. \_\_Suspenso \_\_Aprobado \_\_Notable \_\_Sobresaliente \_\_M.Hono

**B) Respuestas a los ítems del cuestionario:**

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Lo que más me satisface es entender los contenidos a fondo					
2. Aprender de verdad es lo más importante para mí en la universidad					
3. Cuando estudio lo hago con interés por aprender					
4. Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me importa					
5. Necesito que otras personas –padres, amigos, profesores, etc.- me animen para estudiar					
6. Lo que aprenda en unas asignaturas lo podré utilizar en otras y también en mi futuro profesional					

7. Es importante que aprenda las asignaturas por el valor que tienen para mi formación					
8. Creo que es útil para mí aprenderme las asignaturas de este curso					
9. Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas					
10. Mi rendimiento académico depende de mi esfuerzo					
11. Mi rendimiento académico depende de mi capacidad					
12. Mi rendimiento académico depende de la suerte					
13. Mi rendimiento académico depende de los profesores					
14. Mi rendimiento académico depende de mi habilidad para organizarme					

15. Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de las asignaturas de este curso					
16. Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias					
17. Soy capaz de conseguir en estos estudios lo que me proponga					
18. Estoy convencido de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en las diferentes asignaturas					
19. La inteligencia supone un conjunto de habilidades que se puede modificar e incrementar con el propio esfuerzo y el aprendizaje					
20. La inteligencia se tiene o no se tiene y no se puede mejorar					
21. Normalmente me encuentro bien físicamente					

22. Duermo y descanso lo necesario					
23. Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien					
24. Mantengo un estado de ánimo apropiado para trabajar					
25. Cuando hago un examen, me pongo muy nervioso					
26. Cuando he de hablar en público me pongo muy nervioso					
27. Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría suspender					
28. Soy capaz de relajarme y estar tranquilo en situaciones de estrés como exámenes, exposiciones o intervenciones en público					
29. Sé cuáles son mis puntos fuertes y mis puntos débiles, al enfrentarme al aprendizaje de las asignaturas					

30. Conozco los criterios de evaluación con los que me van a evaluar los profesores en las diferentes materias					
31. Sé cuáles son los objetivos de las asignaturas					
32. Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del curso					
33. Llevo al día el estudio de los temas de las diferentes asignaturas					
34. Sólo estudio antes de los exámenes					
35. Tengo un horario de trabajo personal y estudio, al margen de las clases					
36. Me doy cuenta de cuándo hago bien las cosas -en las tareas académicas- sin necesidad de esperar la calificación del profesor					

<p>37. Cuando veo que mis planes iniciales no logran el éxito esperado, en los estudios, los cambio por otros más adecuados</p>					
<p>38. Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias</p>					
<p>39. Cuando he hecho un examen, sé si está mal o si está bien</p>					
<p>40. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles</p>					
<p>41. Procuero aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor y rendir más</p>					
<p>42. Si me ha ido mal en un examen por no haberlo estudiado bien, procuro aprender de mis errores y estudiar mejor la próxima vez</p>					

<p>43. Cuando me han puesto una mala calificación en un trabajo, hago lo posible para descubrir lo que era incorrecto y mejorar en la próxima ocasión</p>					
<p>44. Trabajo y estudio en un lugar adecuado – luz, temperatura, ventilación, ruidos, materiales necesarios a mano, etc.-</p>					
<p>45. Normalmente estudio en un sitio en el que pueda concentrarme en el trabajo</p>					
<p>46. Aprovecho bien el tiempo que empleo en estudiar</p>					
<p>47. Creo un ambiente de estudio adecuado para rendir</p>					
<p>48. Procuero estudiar o realizar los trabajos de clase con otros compañeros</p>					
<p>49. Suelo comentar dudas relativas a los contenidos de clase con los compañeros</p>					

50. Escojo compañeros adecuados para el trabajo en equipo					
51. Me llevo bien con mis compañeros de clase					
52. El trabajo en equipo me estimula a seguir adelante					
53. Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero					
54. Conozco dónde se pueden conseguir los materiales necesarios para estudiar las asignaturas					
55. Me manejo con habilidad en la biblioteca y sé encontrar las obras que necesito					
56. Sé utilizar la hemeroteca y encontrar los artículos que necesito					
57. No me conformo con el manual y/o con los apuntes de clase, busco y recojo más información para las asignaturas					

<p>58. Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar con garantías las asignaturas</p>					
<p>59. Selecciono la información que debo trabajar en las asignaturas pero no tengo muy claro si lo que yo selecciono es lo correcto para tener buenas calificaciones</p>					
<p>60. Soy capaz de separar la información fundamental de la que no lo es para preparar las asignaturas</p>					
<p>61. Cuando hago búsquedas en Internet, donde hay tantos materiales, soy capaz de reconocer los documentos que son fundamentales para lo que estoy trabajando o estudiando</p>					
<p>62. Cuando estudio los temas de las asignaturas, realizo una primera lectura que me permita hacerme una idea de lo fundamental</p>					

<p>63. Antes de memorizar las cosas leo despacio para comprender a fondo el contenido</p>					
<p>64. Cuando no comprendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro</p>					
<p>65. Tomo apuntes en clase y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor</p>					
<p>66. Cuando estudio, integro información de diferentes fuentes: clase, lecturas, trabajos prácticos, etc.</p>					
<p>67. Amplío el material dado en clase con otros libros, revistas, artículos, etc.</p>					
<p>68. Trato de entender el contenido de las asignaturas estableciendo relaciones entre los libros o lecturas recomendadas y los conceptos expuestos en clase</p>					

69. Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio					
70. Hago esquemas con las ideas importantes de los temas					
71. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar					
72. Para estudiar selecciono los conceptos clave del tema y los uno o relaciono mediante mapas conceptuales u otros procedimientos					
73. Analizo críticamente los conceptos y las teorías que me presentan los profesores					
74. En determinados temas, una vez que los he estudiado y he profundizado en ellos, soy capaz de aportar ideas personales y justificarlas					
75. Me hago preguntas sobre las cosas que oigo, leo y estudio, para ver si las encuentro convincentes					

76. Cuando en clase o en los libros se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten					
77. Cuando oigo o leo una afirmación, pienso en otras alternativas posibles					
78. Para aprender las cosas, me limito a repetirlas una y otra vez					
79. Me aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda					
80. Cuando he de aprender cosas de memoria (listas de palabras, nombres, fechas...), las organizo según algún criterio para aprenderlas con más facilidad (por ejemplo, familias de palabras)					
81. Para recordar lo estudiado me ayudo de esquemas o resúmenes hechos con mis palabras que me ayudan a retener mejor los contenidos					

<p>82. Para memorizar utilizo recursos mnemotécnicos tales como acrónimos (hago una palabra con las primeras letras de varios apartados que debo aprender), siglas, palabras clave, etc.</p>					
<p>83. Hago uso de palabras clave que estudié y aprendí, para recordar los contenidos relacionados con ellas</p>					
<p>84. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir</p>					
<p>85. A la hora de responder un examen, antes de redactar, recuerdo todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo</p>					
<p>86. Utilizo lo aprendido en la universidad en las situaciones de la vida cotidiana</p>					

87. En la medida de lo posible, utilizo lo aprendido en una asignatura también en otras					
88. Cuando tengo que afrontar tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé y he experimentado para aplicarlo, si puedo, a esa nueva situación					

## Ítems en función de las estrategias

Escalas	Subescalas	Estrategias	ÍTEMS
Escala I Estrategias afectivas, de apoyo y control (o automanejo) ( $\alpha=.819$ ) 53 ÍTEMS	Subescala 1 Estrategias motivacionales ( $\alpha=.692$ ) (20 ítems) (ítems del 1 al 20)	1. Motivación intrínseca	1, 2, 3
		2. Motivación extrínseca	4, 5
		3. Valor de la tarea	6, 7, 8, 9
		4. Atribuciones internas	10, 11, 14
		5. Atribuciones externas	12, 13
		6. Autoeficacia y expectativas	15, 16, 17, 18
		7. Concepción de la inteligencia como modificable	19, 20
	Subescala 2 Componentes afectivos ( $\alpha=.707$ ) (8 ítems) (ítems del 21 al 28)	8. Estado físico y anímico	21, 22, 23, 24
		9. Ansiedad	25, 26, 27, 28
	Subescala 3 Estrategias metacognitivas ( $\alpha=.738$ ) (15 ítems) (ítems del 29 al 43)	10. Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	30, 31
		11. Planificación	32, 33, 34, 35
		12. Criterios de Autoevaluación	29, 36, 39
		13. Control, autorregulación	37, 38, 40, 41, 42, 43
14. Control del contexto		44, 45, 46, 47	
Subescala 4 Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos ( $\alpha=.703$ ) (10 ítems) (ítems del 44 al 53)	15. Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	48, 49, 50, 51, 52, 53	
	16. Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	54, 55, 56, 57	
Escala II Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información ( $\alpha=.864$ ) 35 ÍTEMS	Subescala 5 Estrategias de búsqueda y selección e información ( $\alpha=.705$ ) (8 ítems) (ítems del 54 al 61)	17. Selección de información	58, 59, 60, 61
		18. Adquisición de información	62, 63, 64, 65
	Subescala 6 Estrategias de procesamiento y uso de la información ( $\alpha=.821$ ) (27 ítems) (ítems del 62 al 88)	19. Elaboración	66, 67, 68
		20. Organización	69, 70, 71, 72, 81
		21. Personalización y creatividad, pensamiento crítico	73, 74, 75, 76, 77
		22. Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos	80, 82, 83
		23. Almacenamiento. Simple repetición	78, 79

		24. Transferencia. Uso de la información	86, 87, 88
		25. Manejo de recursos para usar la información adquirida	84, 85

## ANEXO VII

UNIVERSIDAD de CIENCIAS MÉDICAS “*Dr. Serafín Ruiz de Zárate Ruiz*”  
Villa Clara

FACULTAD DE ESTOMATOLOGÍA  
CÁTEDRA de MORFOFISIOLOGÍA

P-1 Asignatura: Sistema Osteo – Mio – Articular (MORFOFISIOLOGIA

II) Confeccionado por: Dr. José E. Carbó Ayala

Profesor Principal. Profesor Titular

Aprobado por: Dr. Modesto Hernández Gutiérrez

J´ Cátedra Morfofisiología. Profesor Auxiliar

Primer semestre de Primer Año

### Sistema de evaluación

Evaluación frecuente: En todas las actividades docentes de los 3 temas de la asignatura, el sistema de evaluación comprende todas las preguntas orales y escritas; y discusiones grupales en Conferencias, Trabajo Independiente, Talleres, Clases Prácticas y Seminarios.

### Evaluación parcial:

- Semana 3. Prueba Parcial (escrita teórica) del Tema I: Tejidos Básicos y Piel.
- Encuentros Comprobatorios según necesidad y decisión del Colectivo.

Examen final escrito teórico.

Sem	Act iv.	Descripción	FOD	Tema
1	1-2	Tema I. Tejidos básicos y piel. Generalidades. Tejido epitelial.	CO	I
	3-4	Tejido conjuntivo.	CO	
	5-6	Piel.	CO	
	7-8	Tejidos básicos. Tejidos epitelial y conectivo. Piel.	TI	
	9-10	Tejido epitelial.	CP	
2	11-12	Tejido conectivo.	CP	I
	13-14	Piel.	CP	
	15-16	Tejidos básicos. Tejido epitelial y conectivo. Piel.	S	
	17-18	Tema II. Componentes pasivos del Aparato Locomotor. Introducción al estudio de la Anatomía. Generalidades del cuerpo humano. Terminología anatómica.	CO	II
	19-20	Sistema Osteo – Mio – Articular (SOMA) o Aparato Locomotor: generalidades. Esqueleto.	CO	
3	21-22	<b>Prueba Parcial del Tema I.</b> Tejidos básicos, epitelial y conectivo. Piel	<b>PP</b>	I
	23-24	Medicina Natural y Tradicional (MNT).	CO	II
	25-26	Tejidos óseo y cartilaginoso.	CO	
	27-28	Artrología. Articulaciones o uniones óseas	CO	
	29-30	Tejidos óseo y cartilaginoso	CP	
4	31-32	Esqueleto: huesos y articulaciones.	CP	II
	33-34	Medicina Natural y Tradicional (MNT).	CP	
	35-36	Esqueleto del tronco. Esqueleto apendicular.	CO	
	37-38	Cráneo: generalidades, huesos del neuro- y el viscero-cráneo.	CO	
	39-40	Esqueleto del tronco. Esqueleto apendicular.	CP	
	41-42	Huesos del neuro- y el viscero-cráneo.	TI	II

5	43- 44	Huesos del neuro- y el viscerocráneo.	CP	
	45- 46	Cráneo en su conjunto.	CO	
	47- 48	Normas superior, posterior y anterior del cráneo.	CP	
	49- 50	Norma lateral. Articulación temporomandibular (ATM).	CP	
6	51- 52	Base de cráneo exo- y endocraneal. Imagen radiológica del cráneo.	CP	II
	53- 54	<u>Tema III.</u> Componentes pasivos del Aparato Locomotor. Tejido muscular. Ontogenia del músculo.	CO	III
	55- 56	Tejido muscular.	CP	
	57- 58	Regiones musculares del Aparato Locomotor. Músculos de cabeza y cuello. Músculo diafragma.	CO	
	59- 60	Músculos del cuello. Topografía del cuello.	CP	
7	61- 62	Músculos mímicos y masticatorios. Músculo diafragma.	CP	III
	63- 64	Potencial de PMR .	CO	
	65- 66	Potencial de PL y PA.	CO	
	67- 68	Fisiología general de los receptores.	CO	
	69- 70	Sinapsis neuro – neuronal y neuro – muscular.	CO	
8	71- 72	Biopotenciales.	CT	III

73- 74	Biopotenciales.	S	
75- 76	Músculo liso y esquelético. Contracción muscular.	CO	
77- 78	Contracción muscular.	CT	
79- 80	Contracción muscular.	CP	

CO: Conferencia Orientadora

TI: Trabajo Independiente

CT: Clase Taller

CP: Clase Práctica

S: Seminario

PP: Prueba Parcial

## ANEXO VIII

**Tabla No.4 Relación entre el género y valor de tarea de aprendizaje.**

Género	Valor de la tarea					
	Si		No		Total	
	No	%	No	%	No	%
Femenino	34	68,0	10	92,3	44	73,3
Masculino	16	32,0	1	7,7	16	26,7
Total	50	100	13	100	60	100

*Datos de la entrevista "I" a estudiantes*

**Tabla No 8. Relación entre motivación y la autoeficacia y expectativa.**

Motivación	Auto eficacia y expectativa					
	Alta		Baja		Total	
	No	%	No	%	No	%
Intrínseca	30	93,8	17	60,7	47	78,3
Extrínseca	2	6,3	11	39,3	13	21,7
Total	32	100	28	100	60	100,0

*Datos de la entrevista "I" a estudiantes P=0,02*

## ANEXO IX

**Tabla No. 13 Relación entre los criterios de evaluación y la motivación.**

Criterio evaluación	Motivación					
	Intrínseca		Extrínseca		Total	
	No	%	No	%	No	%
Si	37	78,7	9	69,2	46	76,7
No	10	21,3	4	30,8	14	23,3
Total	47	100,0	13	100,0	60	100,0

*Datos de la entrevista "I" a estudiantes.*

**Tabla No.14 Relación entre motivación y criterio de autoevaluación**

Criterio de autoevaluación	Motivación					
	Intrínseca		Extrínseca		Total	
	No	%	No	%	No	%
Si	41	87,2	5	38,5	46	76,7
No	6	12,8	8	61,5	14	23,3
Total	47	100	13	100	60	100,

*Datos de la entrevista semiestructurada "I" a estudiantes p= 0,00*

## ANEXO X

**Tabla No. 14 Relación entre la planificación y la motivación.**

Planificación	Motivación					
	Intrínseca		Extrínseca		Total	
	No	%	No	%	No	%
Si	14	29,8	0	,0	14	23,3
No	33	70,2	13	100,0	46	76,7
Total	47	100,0	13	100,0	60	100,0

*Datos de la entrevista "I" entrevista p=0, 025*

**Tabla No. 16 Relación entre estrategias de control y autorregulación y la motivación.**

Control y autorregulación	Motivación					
	Intrínseca		Extrínseca		Total	
	No	%	No	%	No	%
Si	30	63,8	4	30,8	34	56,7
No	17	36,2	9	69,2	26	43,3
Total	47	100,0	13	100,0	60	100,0

*Datos de la entrevista semiestructurada "I" entrevista a estudiantes  $p=0,03$*

## ANEXO XI

**Tabla No.18** Relación entre género y estrategias de interacción social.

Género	Estrategias de Interacción Social					
	Si		No		Total	
	No	%	No	%	No	%
Femenino	19	76,0	25	71,4	44	73,3
Masculino	6	24,0	10	28,6	16	26,7
Total	25	100	35	100,	60	100,0

*Datos de la entrevista semi-estructurada "I" a estudiantes.*

**Tabla No.16 Relación entre la selección de la información y la motivación**

Selección	Motivación					
	Intrínseca		Extrínseca		Total	
	No	%	No	%	No	%
Si	23	48,9	2	15,4	25	41,7
No	24	51,1	11	84,6	35	58,3
Total	47	100	13	100	60	100,0

*Datos de la entrevista semi-estructurada "II" a estudiantes*

## ANEXO XII

**Tabla No.21 Estrategia de organización de la información y el género.**

Organización	Género					
	Femenino		Masculino		Total	
	No	%	No	%	No	%
Si	25	56,8	8	50,0	33	55,0
No	19	43,2	8	50,0	27	45,0
Total	44	100	16	100,0	60	100,0

*Datos de la entrevista semiestructurada "II" a estudiantes.*

**Tabla No. 25 Estrategia de manejo de recursos de la información y el sexo.**

Manejo de recursos de la Información	Sexo					
	Femenino		Masculino		Total	
	No	%	No	%	No	%
Si	30	68,2	11	68,8	41	68,3
No	14	31,8	5	31,3	19	31,7
Total	44	100,0	16	100,0	60	100,0

*Datos de la entrevista "II" a estudiantes.*