

Sumario

1- ESTILOS DE ENSEÑANZA: CONCEPTUALIZACIÓN E INVESTIGACIÓN.

(En función de los *Estilos de Aprendizaje* de Alonso, Gallego y Honey)

Pedro Martínez Geijo
pmartinez@santander.uned.es
UNED Asociado de Cantabria

2- EJERCITACIÓN DE LOS ESTILOS EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Iñaki Pikabea Torrano
i.pikabea@ehu.es
Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

3- LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UN PASEO POR EL AULA DE MATEMÁTICAS.

Antonio Nevot Luna,
antonio.nevot@upm.es
Universidad Politécnica de Madrid (UPM) España

María Victoria Cuevas Cava
maria victoria.cuevas@upm.es
Universidad Politécnica de Madrid (UPM) España

4- PERFIL DE ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE DOS CARRERAS DE DIFERENTES AREAS EN LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN.

Verónica Madrid Valdebenito
vemadrid@udec.cl
Facultad de Ciencias Biológicas. Universidad de Concepción. Concepción, Chile.

Carmen Gloria Acevedo Pierart
cacevedo@udec.cl
Facultad de Ciencias Biológicas. Universidad de Concepción. Concepción, Chile.

María Teresa Chiang Salgado
mchiang@udec.cl
Facultad de Ciencias Biológicas. Universidad de Concepción. Concepción, Chile.

Hernán Montecinos Palma
hmonteci@udec.cl
Facultad de Ciencias Biológicas. Universidad de Concepción. Concepción, Chile.

Karin Reinicke Seiffert
kreinick@udec.cl
Facultad de Ciencias Biológicas. Universidad de Concepción. Concepción, Chile.

5-ESTUDO PILOTO DE NORMALIZAÇÃO DO INVENTÁRIO PORTILHO/BELTRAMI DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS BRASILEIRAS

Evelise Maria Labatut Portilho
evelisep@onda.com.br
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR - Brasil

Kátia Beltrami
k.beltrami@hotmail.com
Colégio Nossa Senhora de Sion - Brasil

6-ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL PERFIL ACADÉMICO DEL ALUMNO EN LOS PRIMEROS AÑOS DE SU FORMACIÓN BÁSICA. EL CASO DE UNA FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS.

Mercedes Anido de Lopez,
anidom@fcecon.edu.ar
Facultad de Ciencias Económicas y Estadística Universidad Nacional de Rosario. República Argentina (FCE y E UNR)

Gloria A. Cignacco
hancevic@sinectis.com.ar
Facultad de Ciencias Veterinarias Universidad Nacional de Rosario. República Argentina (FCV UNR)

Ana M. Craveri
craveri@arnet.com.ar
Boulevard Oroño 1261 (2000) Rosario Provincia de Santa Fe República Argentina (FCE y E UNR)

7-EL APRENDIZAJE DE MATEMÁTICA CON HERRAMIENTA COMPUTACIONAL EN EL MARCO DE LA TEORÍA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Ana María Craveri
craveri@arnet.com.ar

Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la Universidad Nacional de Rosario (FCEyE UNR) - República Argentina

Mercedes Anido

anidom@fceia.unr.edu.ar

Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la Universidad Nacional de Rosario (FCEyE UNR) - República Argentina

8-ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN DOCENTES Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR, BARRANQUILLA

Marbel Gravini Donado

marbelgravinid@hotmail.com

Universidad Simón Bolívar, Colombia

Edgardo Cabrera Pérez

edgardocabrera@yaho.es

Universidad Simón Bolívar, Colombia

Viviana Avila Molina

vivianaavilamolina@hotmail.com

Universidad Simón Bolívar, Colombia

Iván Vargas González

ivanvargas6@hotmail.com

Universidad Simón Bolívar, Colombia

9-LA PRÁCTICA REFLEXIVA COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE

Rosa María Tafur Puente

rtafur@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú - Lima-Perú

10-LEARNING GENERATORS: NLP AND LEARNING STYLES IN ENGLISH TEXT BOOKS

Eva Zanuy Pascual

evazanuy@hotmail.com

Escoles Betlem – Barcelona -Spain

11- MODELO DE APRENDIZAJE HOLÍSTICO DEL SER: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN ORIENTACIÓN.

Aura Áñez de Bravo.

auraez@hotmail.com

Universidad del Zulia. Maracaibo. Estado. Zulia. República Bolivariana de Venezuela.

12 CALIDAD DE VIDA RELACIONADA CON LA SALUD DE ESTUDIANTES DE CARRERAS PROFESIONALES

Ana Lilia Banda Castro,

Universidad de Sonora – México

albanda@psicom.uson.mx

Miguel Arturo Morales Zamorano

Universidad de Sonora – México

albanda@psicom.uson.mx

Adria Velia González Beltrones

Universidad de Sonora – México

albanda@psicom.uson.mx

Guadalupe Aleida Valenzuela Miranda

Universidad de Sonora – México

albanda@psicom.uson.mx

LA PRÁCTICA REFLEXIVA COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE

Dra. Rosa María Tafur Puente
Departamento de Educación
Pontificia Universidad Católica del Perú
Lima-Perú
rtafur@pucp.edu.pe

RESUMEN

La investigación muestra el desarrollo de la práctica reflexiva de los alumnos que se están formando como profesores de educación básica en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Se parte de la inquietud: ¿Cómo favorecer el desarrollo de la práctica reflexiva en los estudiantes de la Facultad de Educación para potenciar su aprendizaje autónomo y autorregulado?

Se diseñan y ejecutan estrategias didácticas que permiten el desarrollo del conocimiento que tiene el estudiante de su propio proceso de conocimiento, así como el conocimiento y elección de estrategias de aprendizaje adecuadas a las exigencias de las tareas que se le presentan. La propuesta integra el contenido temático de la disciplina con las acciones que permiten el desarrollo de su reflexión, así como de otras habilidades intelectuales; de tal forma que los temas sirven de sustrato para el ejercicio de estos procesos y de estrategias cognitivas que posibilitan el desarrollo de su aprendizaje autónomo y autorregulado.

PALABRAS-CLAVE: práctica reflexiva, aprendizaje autónomo, aprendizaje autorregulado.

THE REFLECTIVE PRACTICE AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF THE LEARNING AUTONOMY

ABSTRACT

The research shows the development of reflective practice for students who are being trained as teachers of basic education in the Faculty of Education of the Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

It is of concern: how to encourage the development of reflective practice in students of the Faculty of Education to enhance their independent learning and self-regulated learning?

Are designed and implemented teaching strategies that allow the development of knowledge that the student has their own process knowledge, and knowledge and choice of learning strategies appropriate to the demands of the tasks before them. The proposal integrates the thematic content of the discipline with actions that enable the development of their reflection and other intellectual abilities, so that items used as substrate for the realization of these processes and cognitive strategies that enable the development their independent learning and self-regulated learning.

KEYWORDS: reflective practice, autonomous learning, self-regulated learning.

INTRODUCCIÓN

Frente a la aparición de nuevas formas de organización social, al avance acelerado de la ciencia y de la tecnología, al incremento en la producción y transferencia del conocimiento, entre otros fenómenos actuales, resulta cada vez mas apremiante que las personas desarrollen las capacidades necesarias para afrontar creativa e innovadoramente las demandas sociales, educativas y culturales de la sociedad. Sin embargo, los sistemas educativos no siempre responden a las necesidades de aprendizaje de las personas, quienes deben continuamente enfrentarse a una saturación informativa de baja calidad, reiterativa, errónea y muchas veces sectaria que deforma sus mentes si la reciben sin analizarla ni seleccionarla. Además, los estudiantes deben enfrentarse a la proliferación de conocimientos y a la temporalidad de los mismos, así como a la necesidad de decodificar e interpretar datos de cada vez mayor número de lenguajes comunicativos provenientes de tecnologías digitales, asumiendo muchas veces estas tareas sin éxito o con éxito relativo.

Este panorama impone a las instituciones educativas, fundamentalmente a las responsables de la formación de educadores, a ser:

“las instancias comprometidas con la producción y distribución “del conocimiento”, variable relevante en la reorganización cultural”... que obliga a “...que desplieguen nuevos roles y ...asuman con mayor grado científico y pertinencia la formación de los profesionales. En especial, las comprometidas con la formación de docentes por cuanto deben dar pautas para interpretar y asumir las exigencias de los procesos complejos inherentes a la nueva enseñanza” (Damaris Diaz, 1999:107).

Más aún si son los profesionales en educación quienes tienen la responsabilidad de formar a futuros ciudadanos que respondan a las exigencias del medio.

Al respecto, estamos de acuerdo con Monereo (2001) cuando afirma que más que enseñar contenidos, en las instituciones de formación profesional se debe enseñar aquello que permita a los estudiantes ser capaces de aprender por su cuenta esos contenidos cuando sea necesario. Es decir, que la institución

educativa, y por ende el educador actual debe enrumbar su labor hacia el desarrollo de estrategias en los estudiantes que les permitan aprender en forma independiente, con autonomía, sin dejarse influenciar por el entorno.

Las instituciones educativas deberían "...promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida." (Pozo y Monereo, 1999:11).

Para desarrollar autonomía en el aprendizaje el estudiante requiere ejercitar su capacidad de reflexión. Este ejercicio le permitirá gobernar su propio aprendizaje si logra reconocer la relevancia de una información; explicarse los procesos de pensamiento que ha experimentado para dar respuesta a una interrogante, predecir si será capaz de resolver un problema, conocer sus dificultades y limitaciones para aprender y la forma de superarlas, monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y conducta (Pintrich, 2000), entre otras capacidades.

Atendiendo a estas demandas, en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) la formación docente pone énfasis en el desarrollo profesional como en el personal en relación a la promoción de habilidades intelectuales, técnicas pedagógicas, personales y sociales, en detrimento de la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje que debe realizar cada alumno, así como de la enseñanza para un aprendizaje autónomo y autorregulado (PUCP; 1997). Herramientas básicas para un futuro docente en su papel de aprendiz y en su futuro quehacer profesional como agente de la educación.

Frente a esta preocupación, surgió la pregunta ¿Cómo favorecer el desarrollo de la práctica reflexiva en los estudiantes de la Facultad de Educación para potenciar su aprendizaje autónomo y autorregulado?.

La investigación tuvo los siguientes objetivos:

- Sustentar la necesidad de la práctica reflexiva para el desarrollo del aprendizaje autónomo y autorregulado de los alumnos de la Facultad de Educación.
- Diseñar y desarrollar estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de la práctica reflexiva como medio para potenciar el aprendizaje autónomo y autorregulado de los alumnos de la Facultad de Educación.

Las hipótesis de trabajo que sirvieron como orientadoras del estudio fueron:

- El ejercicio de reflexión que realizan los estudiantes de la Facultad de Educación favorecería el desarrollo de su aprendizaje autónomo y autorregulado.

- El proceso de reflexión de los alumnos sobre sus propios procesos cognitivos potenciaría el desarrollo de la autonomía en su aprendizaje.
- Las estrategias didácticas centradas en los estudiantes y diseñadas para el desarrollo de su capacidad reflexiva, propiciarían su participación en la solución de situaciones problemáticas favoreciendo su aprendizaje autónomo y autorregulado.

Se tuvieron en cuenta las siguientes variables:

Variables independientes:

- Ejercicio de reflexión desde la didáctica empleada en los cursos de formación profesional a distancia.
- Reflexión de los alumnos sobre sus propios procesos cognitivos.
- Estrategias didácticas centradas en los estudiantes y diseñadas para el desarrollo de su capacidad reflexiva.

Variables dependientes:

- Participación de los alumnos en la solución de situaciones problemáticas
- Favorecimiento del aprendizaje autónomo y autorregulado de los alumnos.

La investigación es descriptiva aplicando un estudio de seguimiento de un caso específico: el de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, representada por treinta alumnos de séptimo ciclo de formación profesional matriculados en un curso general de carácter formativo.

La propuesta se diseñó teniendo como base los resultados de la investigación diagnóstica realizada sobre estrategias de práctica reflexiva empleadas en la didáctica de cursos de formación general en tres facultades de educación de la ciudad de Lima. Se recogió información de docentes universitarios y de estudiantes de formación inicial y de formación continua en modalidad a distancia.

1. CONCEPTOS DE REFERENCIA

El mundo tan competitivo de hoy demanda que todo profesional realice una búsqueda continua de conocimiento, y una evaluación constante de los criterios elegidos para ejercer la profesión. Esto exige del profesional ser consciente de sus acciones para poder evaluarlas.

La consciencia de las propias acciones se logra a través de la práctica reflexiva. Para Barnett (en Brockbank, A. & Mc Gill, I. 2002), la práctica reflexiva es el medio por el que se puede estimular al estudiante para que desarrolle la capacidad de observación sobre su propio quehacer y entable diálogos críticos consigo mismo en relación a su pensamiento y a su acción. Mediante esta práctica el estudiante se cuestiona sobre sus pensamientos y acciones, realiza un aprendizaje de sí mismo y contribuye a su formación como profesional reflexivo.

La práctica reflexiva ha de cumplirse tanto para los alumnos como para los docentes universitarios. Ambos de forma consciente e intencionada deben reflexionar sobre su aprendizaje y reforzarlo permanentemente.

En este sentido, la reflexión que realizan los docentes constituye un “arte profesional” ya que se enfrentan con lo imprevisto, lo incierto, los conflictos de valor, y los condicionamientos indeterminados de la práctica profesional. Por su parte los estudiantes aprenden escuchando, observando, haciendo y disponiendo de un control directo de su hacer.

“La capacidad de emprender una práctica reflexiva se convierte en uno de los medios de reforzar la calidad del proceso educativo y de promover un aprendizaje adecuado a la enseñanza superior” (Brockbank, A. & Mc Gill, I. 2002:86)

Como podemos observar en la cita, es a través de la práctica reflexiva que la enseñanza universitaria se optimiza y que los procesos de aprendizaje adquieren mayor significado para los estudiantes.

Para Schön (1992) la práctica reflexiva implica:

- “Saber qué”, es decir, saber acerca de los contenidos científicos del área de especialidad del estudiante. Esta forma de definir el saber proposicional se adquiere durante el aprendizaje de las diferentes disciplinas del currículo.
- “Saber en la acción” y “saber al uso”: involucra la práctica del quehacer profesional. Es la aplicación práctica de un conocimiento que con la experiencia se vuelve automático.
- La “reflexión en la acción” ocurre cuando el estudiante se cuestiona acerca de la pertinencia de los procedimientos empleados para resolver una situación de aprendizaje específica. La reflexión en la acción lleva al aprendiz a replantear el propio saber desarrollado en la acción y a experimentar sobre la marcha. Este proceso es quizás el más complejo debido a que supone realizar reflexión mientras se actúa; aquí la reflexión es una forma de comprobar la acción misma que da paso a la reestructuración de las estrategias de acción, de las ideas de los fenómenos o de las formas de afrontar los problemas.

En conclusión, tanto el saber en la acción como la reflexión ocurren durante el proceso de resolución de la tarea y se complementan. Mientras que el saber en la acción acompaña a la práctica habitual, la reflexión en la acción ocurre ante el surgimiento de una duda con respecto a la forma de emprender la acción, ante una variable en este proceso.

Otro aspecto importante en el proceso de desarrollo de la reflexión crítica es la “reflexión sobre la acción”. Al respecto Schön (1992) indica:

“Evidentemente una cosa es ser capaz de reflexionar – en- la- acción y otra muy distinta ser capaz de reflexionar sobre nuestra

reflexión –en- la- acción de manera que produzcamos una buena descripción de la misma y otra diferente es la capacidad de reflexionar sobre la descripción resultante” (Schön, 1992:31)

Significa, entonces, que es difícil para una persona describir todos los aspectos de la acción que ha realizado en un determinado momento. Esta capacidad de reflexionar sobre la acción es clave para desarrollar un aprendizaje críticamente reflexivo, susceptible de convertirse en autorregulado.

El proceso de reflexión relacionado con la práctica del estudiante puede ocurrir durante las acciones para resolver la tarea o después de ellas; tanto en forma individual como grupalmente. Sin embargo, es importante que la reflexión sobre la reflexión después de la acción sea grupal para que el estudiante se autoevalúe objetivamente.

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, asumimos la definición de reflexión que sustentan Brockbank, A. & Mc Gill, I. (2002), como un proceso gracias al cual se toma en cuenta la experiencia acumulada en la persona y como derivación del proceso, la creación del significado y la conceptualización en base a la experiencia. Estos procesos implican la capacidad de la persona de mirar las cosas bajo la óptica de una reflexión crítica. La reflexión resulta, entonces, un elemento de la práctica reflexiva que ocurre como parte del diálogo reflexivo; y para realizarla es necesario poner en juego la experiencia cognitiva y afectiva. La experiencia cognitiva como el conjunto de procesos cognitivos de los que echa mano la persona para resolver una tarea de aprendizaje, y la experiencia afectiva como el conjunto de sentimientos generados ante una situación de éxito o fracaso y que sirven como acicate para que, a través del diálogo, generen la energía necesaria para resolver el problema.

2. SOBRE LA EXPERIENCIA

Como resultado de la aplicación de una encuesta a 396 estudiantes de las tres facultades de educación de Lima escogidas como muestra, (86.6% del universo de alumnos), de entrevistas a siete docentes y del análisis de los sílabos de los cursos correspondientes, se pudo concluir que:

- Los alumnos no desarrollan su capacidad reflexiva desde los cursos a distancia que estudian en su formación profesional.
- Ni en el diseño ni en la didáctica de los cursos a distancia se considera el desarrollo de autonomía de los estudiantes, salvo en un curso que es enseñado a 20 alumnos.
- Los cursos desarrollados a distancia pertenecientes a las facultades de educación encuestadas, no emplean técnicas didácticas específicas para favorecer el desarrollo del aprendizaje autorregulado de los estudiantes.

Esta información permitió plantear una propuesta de estrategias didácticas que incorporó como objetivo formativo el desarrollo de la práctica reflexiva de los

estudiantes para favorecer su aprendizaje autorregulado. Se diseñaron y desarrollaron estrategias que permitieron que los estudiantes conocieran su propio proceso de conocimiento, así como que eligieran estrategias de aprendizaje adecuadas a las exigencias de las tareas. La propuesta integró el contenido temático de la disciplina con las acciones que permitieron el desarrollo de su reflexión y de otras habilidades intelectuales, de tal forma que los temas sirvieron de sustrato para el ejercicio de estos procesos y de la aplicación de estrategias cognitivas que posibilitaron el desarrollo de su aprendizaje autónomo y autorregulado

La propuesta didáctica se diseñó para un curso de carácter formativo desarrollado en modalidad a distancia con sesiones presenciales.

3. RESULTADOS

Los resultados del estudio de caso arrojaron lo siguiente:

En relación a la variable *ejercicio de reflexión desde la didáctica empleada en los cursos de formación profesional a distancia*:

- Los alumnos del curso pusieron en práctica el proceso de reflexión durante la solución de las situaciones problemáticas planteadas en los módulos de estudio. El 60% de los estudiantes manifestó que la capacidad más ejercitada fue la de reflexión. (Cabe anotar que también se potenciaron otras capacidades intelectuales no registradas en este documento).
- La elaboración del diagrama de toma de decisiones, la elección de estrategias de intervención en situaciones específicas, la elección y fundamentación del enfoque psicopedagógico y de las acciones para la reversión del problema permitieron que los estudiantes ejercitaran su capacidad reflexiva.
- El 60% de los alumnos reflexionó “muy bien” sobre los procesos intelectuales que aplicaron para resolver las tareas de aprendizaje.
- El 53.3% de los alumnos reflexionó “muy bien” sobre las estrategias que debían emplear antes de resolver la tarea, durante la resolución de la misma y al finalizarla.

Cabe anotar que sumando los porcentajes correspondientes a los rangos “muy bien” y “bien”, el 85% de los estudiantes ejercitó su capacidad reflexiva antes, durante y después del desarrollo de las tareas de aprendizaje presentadas en el curso.

En relación a la variable *reflexión de los alumnos sobre sus propios procesos cognitivos*:

- En promedio, el 85% del grupo de estudiantes utilizó entre “muy bien” y “bien” su capacidad reflexiva sobre los propios procesos intelectuales y estrategias que aplicó al desarrollar las tareas. El ejercicio de este proceso de reflexión se incrementó en relación con

el uso que de él hacían los alumnos antes del inicio del mismo. (menos del 50%).

Sobre la variable *estrategias didácticas centradas en los estudiantes y diseñadas para el desarrollo de su capacidad reflexiva*:

- Durante el curso los estudiantes aplicaron habilidades y estrategias cognitivas en la solución de las actividades planteadas. Ese ejercicio les permitió no solamente una mayor conciencia de sus procesos intelectuales sino también desarrollar la capacidad reflexiva sobre su propio trabajo a fin de optimizarlo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje adecuadas. Esto, que constituye un ejercicio de conocimiento sobre el propio conocimiento, favoreció el desarrollo de sus habilidades intelectuales. Las diversas actividades planteadas en los módulos de estudio fueron diseñadas con el objeto de que los alumnos pudieran ejercitarse en sus procesos y estrategias intelectuales, y de esta manera potenciarlos. Este logro ha sido evidente por los resultados de los trabajos realizados durante el curso, así como por las opiniones vertidas por los mismos sujetos.

Sobre la variable *participación de los alumnos en la solución de situaciones problemáticas*:

- Durante el desarrollo del curso los alumnos diseñaron proyectos de orientación formativa que respondieron a los resultados de las aproximaciones diagnósticas realizadas a grupos de referencia.
- Aunque los niveles de ejecución de la actividad reflexiva de los alumnos al realizar las tareas de aprendizaje fueron heterogéneos, esta fue aplicada en forma adecuada por la mayoría de ellos (60%) de acuerdo con el perfil del estudiante que postula su facultad de educación.
- Los estudiantes (100%) resolvieron las situaciones problemáticas mediante la aplicación de procesos intelectuales dentro de los cuales se encontraba la reflexión.
- La mayoría de los alumnos (60%) aplicó el proceso de reflexión en forma adecuada y con un nivel de desempeño que corresponde al perfil de un alumno universitario que se encuentra en la mitad de su formación profesional.

En relación a la variable *favorecimiento del aprendizaje autónomo y autorregulado de los alumnos*: al inicio de la experiencia los estudiantes resolvieron un inventario de habilidades y estrategias de aprendizaje cuyos resultados sirvieron para conocer sus deficiencias. Estos resultados fueron motivo de la planificación de estrategias y actividades que realizaron para mejorarlas.

- Los alumnos planificaron distintas acciones personales para revertir las áreas deficitarias de aprendizaje que detectaron al inicio del curso. Las

elaboraron en relación directa con las actividades que plantearon en el diseño de los proyectos diseñados para el curso.

- La descripción de las acciones que realizaron para mejorar sus áreas deficitarias fueron heterogéneas en profundidad y extensión, pero todas se articularon con las acciones que sirvieron para los proyectos que elaboraron como parte del curso. De esta manera regularon su aprendizaje teniendo como sustrato la temática de la disciplina que cursaban.

4. CONCLUSIONES

Finalizada la investigación podemos afirmar que se han cumplido los objetivos planteados. El análisis de la información obtenida nos ha permitido llegar a las siguientes conclusiones:

- La reflexión es un proceso cognitivo que propicia el aprendizaje autónomo de los alumnos en la medida que estos la incorporan como parte consustancial de su trabajo discente.
- Las estrategias didácticas centradas en los estudiantes y diseñadas para el desarrollo de su capacidad reflexiva propician su participación en la solución de situaciones problemáticas a la vez que les permiten asumir su responsabilidad en la función reguladora de su aprendizaje, planificando, controlando y evaluando sus operaciones intelectuales. De esta manera se potencia su aprendizaje autorregulado.
- La reflexión sobre los propios procesos cognitivos, sobre la propia capacidad de evaluación y de autorregulación del trabajo personal, permite a los estudiantes ejercer autonomía en la forma de acometer las distintas tareas de aprendizaje.
- Los estudiantes de la Facultad de Educación de la PUCP favorecieron su aprendizaje autónomo y autorregulado durante el proceso de resolución de situaciones problemáticas propias del curso de formación general, teniendo como base el ejercicio de su capacidad reflexiva.

5. RECOMENDACIONES

Para mejorar la práctica didáctica favoreciendo el aprendizaje autónomo y autorregulado, es recomendable:

- Incorporar como parte de la formación profesional del futuro docente actividades que apunten a su desarrollo cognitivo y metacognitivo, teniendo como base el ejercicio de la reflexión así como de otros procesos intelectuales que potencien su aprendizaje autorregulado.
- Promover que el estudiante reflexione sobre sus propios procesos cognitivos a través de diversas estrategias que le permitan planificar, supervisar y evaluar las tareas de aprendizaje que realiza, tornando consciente el conocimiento de su propio conocimiento y logrando así el control de su aprendizaje.

- Integrar el contenido temático de la disciplina que se enseña, con las acciones que permitan el desarrollo de las habilidades intelectuales de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brockbank, A. & MC Gill, I. (2002): *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid.: Ediciones Morata S.L.

Damaris Diaz H. (1999, 2 de junio): La Didáctica Universitaria: Referencia Imprescindible para una Enseñanza de Calidad. *En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 2(1)*. Recuperado el 28 de enero de 2009, de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Monereo, C. (Coord). (2001): *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona.: Editorial GRAÓ.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En: M. Boekaerts, P. Pintrich and M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). California.: Academic Press.

Pontificia Universidad Católica del Perú (1997): *Reforma Curricular de la Facultad de Educación*. Lima.

Pozo, J.I. & Monereo C. (1999): Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En: J.I. Pozo, y C. Monereo (Coord.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. (pp. 11-25), Madrid.: Santillana.

Schôn, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona.: Editorial Paidós

Se usted desea contribuir con la revista debe enviar el original e resúmenes al correo revist@learningstylesreview.com. Las normas de publicación las puede consultar en www.learningstylesreview.com. En normas para la publicación. Esta disponible en cuatro idiomas: portugués, español, inglés y francés.

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN EN LA REVISTA ESTILOS DE APRENDIZAJE

- > [Reglas Generales para Publicación de Artículos](#)
- > [Normas de Estilo para la Publicación](#)
- > [Procedimientos para Presentación de Trabajos](#)
- > [Procedimiento de Arbitraje](#)
- > [Políticas de la Revisión de Originales](#)
- > [Descargar las normas](#)

Periodicidad

Semestral (primavera y otoño) con un mínimo de diez artículos por año. *Eventualmente podrá haber números extraordinarios.*

Reglas Generales para Publicación de Artículos

1. Serán aceptados los originales, inéditos para ser sometidos a la aprobación del Consejo Editorial de la propia revista.
2. Los trabajos deben tratar el tema estilos de aprendizaje y su entorno.
3. Los originales podrán ser publicados en: español, francés, portugués o inglés.
4. Las opiniones emitidas por los autores de los artículos serán de su exclusiva responsabilidad.
5. La revista clasificará las colaboraciones de acuerdo con las siguientes secciones: Artículos, Investigaciones, Relatos de Experiencias, Reseña de Libros y Ensayos.
6. La corrección ortográfica – mecanográfica -sintáctica de los artículos serán de exclusiva responsabilidad de los autores.
7. Después de la recepción, los trabajos serán enviados al comité científico para hacer la primera evaluación de contenido.
8. La segunda evaluación será realizada por los evaluadores externos.
9. El artículo será colocado en formato PDF (Formato de Documento Portátil - Acrobat/Adobe) por la coordinación técnica.
10. Las normas de la Revista están basadas en el modelo de la APA (American Psychological Association).

- **Normas de Estilo para la Publicación**

El modelo de la normas de la APA (American Psychological Association)

Referencias bibliográficas y webgráficas

Libros

Ejemplo:

Alonso, C. M y Gallego, D. J. y Honey, P. (2002) *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.

Capítulos de libros

Ejemplo:

Domínguez Caparrós, J. (1987). "Literatura y actos de lenguaje", en J. A. Mayoral (comp.), *Pragmática de la comunicación literaria*, 83-121. Madrid: Gedisa.

Artículos de revistas

Ejemplo:

Alonso, C. M y Gallego, D.J. (1998) "La educación ante el reto del nuevo paradigma de los mecanismos de la información y la comunicación". *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 13-40.

Referencias webgráficas

Libro:

Bryant, P. (2007) *Biodiversity and Conservation*. Disponible en: <http://darwin.bio.uci.edu/~sustain/bio65/Titlpage.htm> Consultado: 14/10/2007.

Artículo de un diario o de revista digital

Adler, J. (2007, Mayo 17). "Ghost of Everest". *Newsweek*. Disponible: http://newsweek.com/nw-srv/issue/20_99a/printed/int/socu/so0120_1.htm Consultado: 05/05/2007.

Citas y referencias en el texto

Citas no textuales

Ejemplo:

Alonso (2006: 21) afirmó que "la informática educativa... en el futuro".

Citas textuales

Ejemplo:

1. García (2003) señala que ...
2. En 1994 Freire describió el método ...
3. ... idea no textual (García, 2003)
4. García y Rodríguez (2005) han llegado a la conclusión de ...
5. ... idea no textual (Olid, 2000 y Rubí, 2001)

Si se trata de más de dos autores, se separan con ";" (punto y coma).

1. ... idea no textual (Gómez; García y Rodríguez, 2005)

Citas contextuales

Ejemplos:

1. La teoría de la inteligencia emocional ha hecho tambalearse muchos conceptos de la psicología (Goleman, 1995).
2. Kolb (1990) y Peret (2002) han centrado la importancia de las ideas abstractas en el álgebra lineal.

Citas de citas

Ejemplos:

1. Gutiérrez, 2003, citado por López (2005) describió los cambios atmosféricos a lo largo de los trabajos ...
2. En 1975, Marios, citado por Oscar (1985) estableció que...

Procedimientos para Presentación de Trabajos

1. Todas las colaboraciones deben dirigirse al e-mail: revista@learningstylesreview.com.
2. El texto debe estar en Word.
3. Entrelíneas: espacio simple.
4. Numeración de los epígrafes (1. xxx)
5. Hoja tamaño Din A4.

6. Letra Arial 12.
7. El título del trabajo: Arial 14 y negrita.
8. Nombre y apellidos (tal como se desea que aparezcan en la publicación), institución a la que pertenece o está afiliado. Población y país, su correo electrónico: Arial 10.
9. El Título, Resumen y Palabras-Clave deben ir en la lengua original y en inglés.
10. El Resumen debe tener el máximo de 150 palabras.
11. Las Referencias bibliográficas separadas de las Referencias webgráficas.
12. Las Palabras-Clave deben recoger entre 3 y 5 términos científicos representativos del contenido del artículo.
13. El autor debe enviar una foto (en formato jpg o bmp) y un currículum resumido con país, formación, actividad actual y última publicación (5 líneas).
14. El autor, si desea puede enviar un vídeo, power point, multimedia o fotos sobre el contenido del trabajo enviado.

Procedimiento de Arbitraje

Todos los manuscritos recibidos están sujetos al siguiente proceso:

1. La coordinación técnica notifica la recepción del documento.
2. El **Consejo Editorial** hace una primera revisión del manuscrito para verificar si cumple los requisitos básicos para publicarse en la revista.
3. El **Comité Científico** evalúa el contenido, y comunica a la Coordinación Técnica si está: A) Aceptado, B) Aceptado con correcciones menores, C) Aceptado con correcciones mayores y D) Rechazado.
4. La **Coordinación Técnica** envía los documentos a los Evaluadores Externos para un arbitraje bajo la modalidad de "Doble ciego".
5. La **Coordinación Técnica** comprueba si las dos evaluaciones coinciden. En caso negativo se envía a un tercer experto.
6. La **Coordinación Técnica** comunica al autor si el documento está: A) Aceptado, B) Aceptado con correcciones menores, C) Aceptado con correcciones mayores y D) Rechazado.
7. Este proceso tarda aproximadamente tres meses.
8. El autor deberá contestar si está de acuerdo con los cambios propuestos (si éste fuera el caso), comprometiéndose a enviar una versión revisada, que incluya una relación de los cambios efectuados, en un período no mayor a 15 días naturales.
9. El **Comité Científico** comprobará si el autor ha revisado las correcciones sugeridas.

Políticas de la Revisión de Originales

1. El **Consejo Editorial** se reserva el derecho de devolver a los autores los artículos que no cumplan con las normas editoriales aquí especificadas.
2. El **Consejo Editorial** de la revista está integrado por investigadores de reconocido prestigio de distintas Instituciones Internacionales. No obstante, puede darse el caso de que, dada la temática del artículo, sea necesario recurrir a otros revisores, en cuyo caso se cuidará que sean expertos cualificados en su respectivo campo.
3. Cuando el autor demore más de 15 días naturales en responder a las sugerencias dadas, el artículo será dado de baja.

