

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y DESARROLLO REFLEXIVO-CREATIVO EN EL PROGRAMA PRYCREA.

Ivet García Montero

Artículo Publicado en Revista Creemos. (Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento. Año 5, No 2)

INTRODUCCIÓN

El aumento de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje es una demanda vigente en la Psicología y la Pedagogía de nuestro tiempo. Los nuevos enfoques y paradigmas educativos buscan la transformación efectiva de las concepciones tradicionalistas que aún persisten en el ámbito de la educación.

Existen tendencias comunes entre los que comparten estos propósitos; se reconoce así, la necesidad de formar de manera íntegra a la persona que aprende, de prepararlo para la vida, de superar los límites de la instrucción individual para abarcar importantes planos de la vida afectiva motivacional y de crecimiento personal. Pero, con certeza, una dirección de gran importancia ha sido la búsqueda de mecanismos psicopedagógicos y el estudio de los procesos de distinto tipo que permiten el desarrollo del aprendizaje activo, independiente, crítico y reflexivo de los estudiantes, como elemento esencial del éxito en el proceso docente.

Un tipo de aprendizaje como éste se corresponde con las aspiraciones de desarrollo pleno del hombre, de realización personal y de autodeterminación, coherentes con los principios del progreso social y con las tendencias propias de desarrollo de la personalidad. Es conocido que una parte importante de la actividad genuinamente

humana es consciente y autorregulada, dirigida por metas y propósitos previamente elegidos y que su personalidad expresa una dirección de desarrollo hacia la regulación del comportamiento y de la propia persona en las distintas áreas en que se desenvuelve.

Aprender a aprender, construir los conocimientos propios, saber buscar la información, dar sentido y significado a lo que se aprende, parecen ser alternativas más eficaces frente al aprendizaje receptivo y memorístico y constituyen formas en que la escuela puede responder al reto de preparar al alumno para el futuro.

En el Programa PRYCREA dicho reto supone una meta de primer orden, en tanto el hombre de las épocas presente y venidera debe ser una persona reflexiva, crítica y creativa, capaz de participar activamente en la transformación de sí mismo y de la sociedad, de manera responsable, comprometida y creadora.

En este sentido, para el Programa PRYCREA, el aprendiz es un individuo activo, emprendedor y verdadero protagonista del aprendizaje, alguien capaz de participar en la elaboración de los objetivos del mismo, en la determinación de los procedimientos y vías para lograrlo, así como en la evaluación del proceso y sus resultados, en pocas palabras una persona con competencias para autorregularse en esa actividad..

La persona autorregulada y la autorregulación del aprendizaje constituyen, de este modo, conceptos importantes para el Programa, cuyos métodos han demostrado ser vías fructíferas para estimular su desarrollo y formación.

En las páginas siguientes ilustraremos esta afirmación y comentaremos, en lo posible, cuestiones importantes para la comprensión de la autorregulación en PRYCREA.

La autorregulación en PRYCREA: pasado, presente y futuro de una línea de investigación.

El Programa PRYCREA ha asumido la autorregulación como una de sus categorías esenciales para la comprensión de la Persona reflexiva, creativa e íntegra. La autorregulación se concibe como un proceso de carácter general que integra recursos, contenidos, formaciones tanto afectivo-motivacionales como de carácter cognitivo e intelectual, que se interrelacionan de forma flexible y dinámica para generar, mantener y modificar el comportamiento en correspondencia con objetivos y metas previamente planteados por la persona o aceptados por ella.

El abordaje de la autorregulación en un nivel generalizador representado en el plano de la persona ha estado en correspondencia con resultados recientes del Programa encaminados a explicar la interrelación entre las dimensiones del pensamiento y la creatividad con las formaciones afectivo-motivacionales y a conformar, de ese modo, una visión más íntegra de la persona que aprende. (González A., D'Angelo O. y otros, 1995).

Pero el estudio de la autorregulación no sólo ha tenido precedentes históricos en los propios resultados y direcciones investigativas de PRYCREA, sino también en las investigaciones que antecedieron y originaron el mismo.

En esta última línea se conocen los trabajos de A. González (1990-1994) en la industria cubana, a partir de sus estudios de creatividad en innovadores. En esta investigación, la autorregulación fue estudiada, fundamentalmente, a partir de la autovaloración como uno de sus componentes esenciales, y a su vez, determinante, en el proceso creativo. Este eslabón constituyó pieza importante para considerar, más tarde, en la conceptualización del programa PRYCREA, la autonomía como componente esencial de la creatividad en el ámbito escolar. La autorregulación en PRYCREA se entendió entonces como autonomía personal y "autocorrección

metacognoscitiva, tanto en el pensamiento crítico-reflexivo, como en el componente de autonomía de la creatividad" (González, A., 1994).

Otros antecedentes aparecen en las investigaciones de Ovidio D'Angelo y en sus estudios acerca de autorrealización de la personalidad y desarrollo profesional (1984-1997) así como en sus trabajos acerca del proyecto de vida y la formación de la persona crítico-reflexiva desarrollados en el marco del Proyecto PRYCREA, en los que la autorregulación se expresa como componente fundamental y determinante para el establecimiento de los proyectos de vida y la formación íntegra de la persona (D'Angelo, O., 1995, 1996, 1998).

Trabajos recientes, con relación a esta temática, en el Programa han profundizado en el análisis de la autorregulación, sus componentes y su estructura funcional, buscando otras aristas explicativas y particularizando las características de dicho proceso en la edad escolar, así como su abordaje teórico (García Montero, I., 1999); así como en la autorregulación como criterio identificador y predictor de los aprendizajes de calidad, entendida como "otra de las competencias básicas que debe poseer la persona que aprende como criterio de calidad que incluye importantes aspectos relativos a la metacognición, las estrategias y estilos cognitivos, el autodomínio, el uso de alternativas, y la búsqueda de ayuda". (Rodríguez-Mena, M., 1999).

Es importante señalar que en las concepciones teóricas del Programa, la autorregulación es comprendida sólo a partir de las interrelaciones armónicas entre los aspectos cognitivos-intelectuales, afectivo-motivaciones y del sí mismo, los que se consideran componentes dinámicos de una formación psicológica que se desarrolla desde edades tempranas. Precisamente, para lograr este análisis es que ha sido planteado el proceso de autorregulación en el nivel de la persona, considerado este un plano más integrador, que implica a su vez el nivel de regulación de la personalidad (García, I., 1999).

La línea investigativa acerca de esta temática continúa abierta en el Programa. Se imponen nuevas profundizaciones para la comprensión conceptual y para la búsqueda de nuevos procedimientos en la formación y desarrollo de la autorregulación, así como en nuevas explicaciones de la perspectiva evolutiva de este proceso, lo cual nos permita abordarlo en cualquier momento de desarrollo de la persona y en las distintas esferas de la vida.

Formación de la autorregulación en PRYCREA

Los métodos que integra el Programa PRYCREA han permitido transformar un conjunto de aspectos y procesos de la dinámica educativa que favorecen no sólo al que aprende, sino también al que enseña. Aunque hemos hecho énfasis en el desarrollo del estudiante autorregulado es preciso puntualizar que, como parte de las intenciones del programa, está también el desarrollo de los mecanismos y procesos que ayudan a la formación del maestro o profesor autorregulado, en la medida en que hace suyo los métodos y estos son interiorizados, contribuyendo a su crecimiento profesional y personal.

El desarrollo de la autorregulación en PRYCREA queda sintetizado en uno de los megacriterios y a su vez principios básicos del programa referido, precisamente, al coprotagonismo del que aprende (González, A., 1998). Este importante criterio alude al papel activo del que aprende, a la responsabilidad compartida de este con el que enseña y a los cambios que sufren las concepciones de autoridad del maestro en el programa. En este sentido, una condición esencial para el desarrollo de la autorregulación es el tránsito de la responsabilidad del aprendizaje del maestro a los estudiantes a través de los métodos del mismo, lo que posibilita que el que enseña sea un facilitador del proceso y el que aprende un protagonista real del mismo.

Los impactos y condiciones transformadoras que genera PRYCREA en el espacio de aprendizaje se traducen en formas de expresión de un actuar autorregulado que se aprecia de forma creciente en los participantes del Programa.

Como decíamos, la asunción de la responsabilidad de aprendizaje por el estudiante constituye un logro importante que tiene que ver directamente con el desarrollo creciente de la autonomía que promueve las estrategias.

Para PRYCREA el desarrollo de la autonomía de la persona, tanto en su desempeño intelectual, como en su comportamiento constituye una meta de profundo interés. La autonomía está estrechamente ligada a la Creatividad y para el Programa representa uno de los criterios principales de efectividad, así como un indicador esencial de desempeño creativo. (Ver González, A., 1996).

La autonomía implica que el individuo piensa por sí mismo, que despliega intencionalmente sus potencialidades y que asume la responsabilidad sobre sus decisiones y acciones, así como por sus consecuencias. En tal sentido, autonomía supone capacidad para autorregularse.

Las experiencias prácticas del programa han demostrado que los educandos alcanzan una mayor responsabilidad por el aprendizaje propio y por el de los demás, una disposición creciente a tomar iniciativas y decisiones propias, un aumento de la participación a partir de la elaboración de juicios personales, de la necesidad de exponer sus criterios con mayor libertad y fuerza argumentativa, sin temores a la equivocación, sino por el contrario aprovechando productivamente los errores para la corrección colectiva y la construcción de los conocimientos.

De hecho, en estrecha relación con esto último aparece la autocorrección ligada a la autonomía, como reflejo de los recursos y habilidades para la apertura mental y que constituye uno de los principales logros de Programa. Pero podríamos relacionar la autocorrección con otro de los conceptos centrales de PRYCREA, el pensamiento de más alto orden, que expresa, a su vez, capacidad de autorregulación.

En relación con esto último, este pensamiento supone autogobierno del que aprende, en tanto denota el carácter activo y creativo del propio pensamiento o mejor de la persona que piensa, la necesidad de que este genere vías de acción, las elabore y personalice, de que cree sus propios juicios e interpretaciones de los hechos y situaciones, "los que han podido elaborar mejores juicios tienen un mejor sentido de cuando actuar y también de cuando no actuar". (Resnik, L. Citado en González, A., 1994). El pensamiento de más alto orden implica autorregulación del proceso del pensar. No se reconoce pensamiento de más alto orden en un individuo cuando algún otro le dice que hacer en cada caso, refiere la propia Resnick.

Pensar bien supone poner el pensamiento en función de un actuar mejor y que las direcciones del comportamiento deben estar regulados por un pensamiento reflexivo.

Probablemente es en el desarrollo de los procesos metacognoscitivos a través del empleo de los métodos PRYCREA donde más claramente se observe el desarrollo de la autorregulación, lo cual mostraremos más adelante.

En ese sentido, el Programa busca que estudiantes y profesores puedan regular sus acciones y los procesos cognoscitivos y recursos propios que les permiten ejecutarlos. En cuanto a los estudiantes, este tipo de autorregulación les permite saber que es lo que necesita saber, cómo puede aprender mejor, que recursos necesita para ello y los procesos que debe emplear.

PRYCREA busca que el estudiante tenga cada vez mayor responsabilidad, participe y tome decisiones sobre sus objetivos de aprendizaje, se percate de los procesos, estrategias y acciones que debe emplear para aprender algo, para interactuar y construir conocimientos.

Otro de los elementos favorecedores del Programa para el desarrollo de autorregulación, constituyen los amplios espacios para la interacción, la comunicación y la autoexpresión que se generan con el uso de los métodos del mismo. En esta

dirección, el *diálogo cooperador, reflexivo, crítico y creativo* se convierte en un recurso importante para los fines mencionados y es un soporte básico de todos los métodos.

El diálogo, con esas características, permite la expresión de ideas propias, constituye un espacio para la participación auténtica de todos los estudiantes, un lugar para el error, para la experiencia, para la confrontación de individuos con características propias y para la construcción de significados. En síntesis, es un contexto apropiado para la autonomía y el crecimiento personal.

Si nos detenemos en el análisis del diálogo, como recurso básico de los métodos del programa, pudiéramos sintetizar direcciones fundamentales para el desarrollo de la autorregulación que posibilitan tanto su empleo como el de las estrategias en su conjunto.

Tres formas esenciales de desarrollo de la autorregulación a través de los métodos PRYCREA:

- ***Un primer plano de desarrollo de la autorregulación es el de la conducta o el comportamiento para aprender a interactuar.***

El diálogo crítico reflexivo que se produce durante la aplicación de las estrategias exige normas y reglas de comportamiento para su ejecución, las que los estudiantes deben continuar y aplicar, de lo contrario, la desorganización y la indisciplina hacen improductivas las sesiones. Son reglas de oro escuchar a la persona que habla, seguir coherentemente el tema expuesto, respetar el criterio ajeno, ser tolerantes y sobre todo ser partícipes de ese espacio, entre otras.

Es común que estas normas se construyan y asimilen paulatinamente y que los niños requieran un tiempo de elaboración y comprensión de su importancia. En nuestra

experiencia, el control del maestro, necesario al principio, se va sustituyendo por el control entre los propios alumnos y el autocontrol. El esclarecimiento del tema de diálogo o de aprendizaje, orienta a los niños a seguir un hilo de razonamiento y a centrarse en la tarea. El cumplimiento de las reglas, por su parte, los orienta a asumir correctamente una actitud dialógica.

Pero, según las concepciones del Programa, las reglas y normas no se asumen como resultado de la imposición autoritaria del maestro. Estas son construidas en el espacio grupal, gradualmente y con la facilitación oportuna del docente, que se apoya en los propios contenidos de aprendizaje. De esta manera, las reglas que resultan para controlar la conducta no son externas sino internas, en la medida que son experimentadas como personales, fruto del planteamiento y las necesidades de los mismos aprendices. En este sentido se desarrolla el autocontrol y los recursos para regular la conducta.

Es curioso como se observa esto en la relación entre los alumnos de diversas maneras. Pudimos constatar, por ejemplo, que los estudiantes de mayor rendimiento muestran al inicio del Programa un impulso hacia tener siempre el dominio de la palabra y limitan la participación de los menos capaces y activos. Cuando se transita por las sesiones de trabajo, estos alumnos inmersos en la construcción continua de normas y principios de diálogo reflexivo y cooperativo comienzan a autorregular y a autocontrolar su comportamiento y reajustan su manera de participar; suelen asumir participaciones puntuales, oportunas y necesarias y a dar más espacio a los otros aprendices.

Por otra parte, los alumnos más responsables comienzan también a demandar el cumplimiento de las normas; ellos mismos exigen silencio, respeto, atención; se genera una dinámica en la que, por supuesto, el maestro tiene un papel fundamental, pero donde los alumnos asumen gradualmente la propia regulación y autorregulación de su comportamiento.

- Otra arista en el desarrollo de la autorregulación que se logra con el empleo de los métodos PRYCREA se observa en la regulación de los procesos de aprendizaje, y en relación con los procesos ligados a la metacognición.

El desarrollo de la metacognición es uno de los aspectos principales que se conciben como parte del desarrollo de la autorregulación en PRYCREA y que constituye actualmente uno de los focos de atención en términos del perfeccionamiento de vías y procedimientos para su estimulación. De cualquier manera, los resultados del programa ya arrojan indicadores de su desarrollo.

Los estudiantes que participan de los métodos, por ejemplo, de una comunidad de diálogo o durante la realización de las sesiones de la I.C.C. (Indagación Crítica-Creativa) aprovechan mucho más que un momento presente de discusión, se llevan consigo el recuerdo de esta experiencia para internalizarla, reflexionar nuevamente, revisar sus propias ideas y las de los demás y construir para sí una representación de lo que allí sucedió y de los conocimientos obtenidos. Como consecuencia, pueden elaborar una representación, un modelo, una idea, acerca de los procesos, de las habilidades, de los procedimientos intelectuales o cognitivos y de otra índole que allí se evidenciaron.

Como resultado del aprendizaje con los métodos PRYCREA, los participantes vivencian, observan y se apropian de los procesos que emplearon tanto para dialogar reflexivamente como para aprender, las formas de razonamiento empleadas, de indagación, de apertura, de creación. Esos procesos, habilidades y estrategias intelectuales, así como otras de tipo motivacional o personal se expresan durante la interacción de estudiantes y profesores. Generalmente, pueden ser enfatizadas y modeladas tanto por el maestro como por los propios alumnos, para luego, ser asimiladas por ellos, enriquecidas y hasta concientizadas o elaboradas cognitivamente.

Cuando, por ejemplo, se trata de elaborar preguntas de calidad, durante la I.C.C., en la aceptación de las mejores preguntas y en el desecho de las que no son valiosas se presentan criterios implícitos acerca de la buena pregunta, que con ayuda de la facilitación se hacen explícitos. En un momento dado, los alumnos llegan a colocar en la pizarra sólo buenos cuestionamientos, aquellos clasificados como de alto orden. En otras palabras, comienzan a regular y autorregular este proceso de indagación con criterios que le permiten determinar qué es una pregunta buena y cómo hacerla, por ejemplo centrándose en qué objetivos y aspectos esenciales deben ubicar, que la pregunta pueda conducir a nuevas búsquedas y relaciones en el texto, que su respuesta no esté dada en el material que utilizan, que genere nuevas interrogantes, entre otros. Estos criterios pasarán a ser herramientas cognitivas para indagar exitosamente en otros contextos y en otras situaciones de aprendizaje.

Con otros recursos y procesos de aprendizaje sucede algo similar; el niño alcanza una representación de lo que es pensar crítica y reflexivamente, de lo que es una postura creativa, de cuáles son las habilidades implicadas en este proceso; y desde una actitud metacognoscitiva identifica esos procesos en sus interlocutores y en sí mismo, reconoce sus dificultades y sus logros y en igual medida se evalúa a sí mismo: identifica cuáles habilidades ya posee, qué necesita aprender, cómo podría lograrlo, y con esta perspectiva participa en las sesiones siguientes autorregulando, desde lo metacognoscitivo, su propio aprendizaje.

De hecho el punto de partida para que los alumnos aprendan es que, en lo posible, de acuerdo a su desarrollo psíquico y experiencias de aprendizaje, puedan definir este último, así como lo que es aprender y qué significa hacerlo de forma autónoma y autorregulada. La dirección del profesor es aquí esencial, al igual que el empleo de situaciones reales de aprendizaje.

- En una última dirección podríamos analizar la autorregulación de la actividad propiamente dicha, en función del impacto que los métodos PRYCREA generan en los procesos psicológicos que determinan el aprendizaje, así como en el mecanismo autorregulador para la realización del mismo, entendiéndose las acciones para su planificación, ejecución, evaluación y control.

Esta última expresión de la autorregulación ha sido denominada autorregulación en la esfera de ejecución de la actividad o autorregulación "técnico-operativa" (Labarrere, 1995).

La autorregulación de la ejecución de la actividad por los propios alumnos requiere de las habilidades para planificar o anticipar las acciones para aprender, demanda de un conocimiento de los procedimientos para realizar esas acciones, aspecto este último fundamental para la adecuación de dichos procedimientos y estrategias personales a los objetivos y metas propuestas y a las posibilidades intelectuales, motivacionales del alumno, así como para el ajuste a las condiciones de todo tipo (físicas, materiales, de colaboración, etc.) con las que cuenta y, por último, requiere disponer de recursos para poder evaluar su actividad y controlarla, entre los que podemos destacar: disponer de criterios evaluativos para valorar y criticar el trabajo de sus compañeros y autoevaluar el suyo en particular.

Tomemos el primer momento del proceso ejecutivo: *la planificación*. El alumno necesita conocer los objetivos de la actividad de aprendizaje y de las tareas concretas que realiza para poder autorregularla.

A través del diálogo crítico-reflexivo, el grupo de alumnos puede construir, elaborar y hacer suyos los objetivos, los que son comunes al colectivo, pero también individuales cuando son interiorizados. El intercambio de ideas, de perspectivas y aspiraciones de los alumnos, les permite conocer los motivos de estudio y de aprendizaje de sus compañeros de aula, compararlos con los suyos propios, y con una dirección oportuna

del maestro y estimulados por los demás, plantearse metas desarrolladoras y, además, crearse nuevos horizontes de aprendizaje y aprender guiados por sí mismos.

En pocas palabras, el diálogo es espacio para el esclarecimiento de objetivos y metas, la exposición de los puntos de vista personales respecto a las metas grupales e individuales, la construcción de los objetivos a largo, mediano y corto plazo, e incluso de la clase, tema o momento concreto en que puedan encontrarse, que le permiten al que aprende tener su propia representación de qué debe aprender y hacer, lo que orientará su desempeño posterior. De los resultados del diálogo grupal, el maestro puede alcanzar, también, una visión de las expectativas y propósitos de los alumnos.

Respecto al momento de *evaluación* dentro del mecanismo autorregulador, vamos a comentar las experiencias prácticas que hemos obtenido en el programa PRYCREA con relación a la construcción de los criterios para evaluar distintos aspectos de la actividad de aprendizaje; la calidad de los cuestionamientos, de los objetivos que se proponen los alumnos en las tareas de creación, entre otras. Los alumnos, en estos casos, emplean los momentos interactivos para elaborar los parámetros evaluativos, que funcionan además, como orientadores en las distintas estrategias de la lectura crítica, el razonamiento analógico y la producción de analogías, la elaboración creativa, entre otros. Estos criterios son registrados sistemáticamente enriquecidos, a la vez que transitan funcionalmente de un recurso para la evaluación grupal, hasta un recurso para la autoevaluación individual.

Para ejemplificar dichas experiencias tomaremos del *método de aprendizaje por vías no convencionales a través de la ciencia ficción*, en el que se emplean sesiones que en PRYCREA se denominan "competencias con la mente", en las que se realiza el análisis y evaluación crítica de los productos creativos de los estudiantes: dibujos, composiciones escritas o relatos, textos para la dramatización, las propias dramatizaciones, criaturas de un planeta imaginario, entre otros. (ver González, A., 1996) y donde se produce un intercambio de opiniones valorativas y de argumentos

entre los niños apoyados en criterios evaluativos previamente formulados y elaborados por ellos. Una narración creativa, por ejemplo, puede ser analizada de acuerdo a los criterios que determinan los aspectos creativos y originales de la misma y también lógicos y gramaticales, y que permiten valorarla y clasificar su nivel de creatividad. En el análisis crítico de los aspectos creativos de la narración que describe las características de los habitantes de un planeta misterioso, por ejemplo, el criterio puede evaluar cuán distinta puede ser una criatura de esas respecto a los habitantes de la Tierra, pero el criterio no se traduce en sumatoria de cosas raras, sino en cuán fundamentadas y argumentadas, desde el conocimiento de las materias de estudio, puedan estar esas fantasías y elaboraciones; es esto lo que ofrece la medida de lo creativo.

Este procedimiento de generación de criterios evaluativos y de crítica, primero transcurre a nivel grupal y luego se hace, progresivamente, de dominio individual, para autoevaluar lo que ellos mismos hacen y dicen. Es decir, la crítica no sólo se hace hacia el exterior, sino que se convierte en un elemento para la autoevaluación. Pasa a ser autocrítica y cobra así un valor autorregulador, lo que le sirve para perfeccionar con fundamentos y criterios razonados su quehacer creativo individual.

Dentro del plano de la autorregulación de la actividad de aprendizaje propiamente dicha, habíamos expresado que el diálogo y los métodos del Programa no sólo contribuían al desarrollo del mecanismo técnico-operativo de la autorregulación, es decir, a la función autorregulativa para ejecutar el aprendizaje, sino al desarrollo de procesos psicológicos que intervienen en el mismo y que están estrechamente ligados a la autorregulación de esta actividad. Contribuyen también al desarrollo de los componentes psicoafectivos del aprendizaje autorregulado. Permiten construir sentidos compartidos e individuales que propician el desarrollo motivacional y, en particular, motivaciones intrínsecas hacia el aprendizaje crítico reflexivo y creativo de los estudiantes. A su vez, el diálogo producido en un clima de armonía, aceptación y

respeto incrementa la autoestima, factor indispensable para que el educando se sienta seguro de sí y dispuesto a enfrentar el *dominio y control* autónomo de su aprendizaje.

Los logros en cada uno de estos planos dependen del nivel de desarrollo psíquico de los estudiantes, pero son adquisiciones graduales que pueden ser estimuladas tempranamente e influir sobre las potencialidades de éstos. Una vez más nos cobijamos con el concepto de zona de desarrollo próximo vigotskiano para sustentar estas ideas y somos optimistas aún cuando es ineludible aceptar la complejidad del proceso autorregulativo y las dificultades que implican su comprensión y desarrollo.

BIBLIOGRAFIA

Colectivo de autores: "Psicología de la Personalidad". Edit. Ciencias sociales, La Habana, 1984.

D'Angelo, Hernández, O. "Modelo Integrativo del Proyecto de Vida". PROVIDA II. La Habana, 1994.

_____ "El desarrollo personal y su dimensión ética. Fundamentos y programas de educación renovadora". PRYCREA III. La Habana, 1995.

_____ "Desarrollo Integral de los Proyectos de Vida en la Institución Educativa" PROVIDA VI, (impresión ligera), La Habana, 1998.

García Montero, I.: "Hacia la construcción del modelo teórico para la comprensión de los procesos motivacionales y afectivos". (impresión ligera). CIPS, La Habana, 1997.

_____ "Diálogo crítico-reflexivo y autorregulación de aprendizaje escolar" Ponencia para Pedagogía '99. La Habana, Febrero, 1999.

_____ "Autorregulación en la edad escolar. Aproximaciones teóricas". Tesis de Maestría. (impresión ligera). La Habana, 1999.

González Valdés, A: "Las motivaciones sociales y el rendimiento de los innovadores. Influencia sobre el proceso motivacional y la autovaloración de la personalidad". Resultado científico CIPS (impresión ligera) 1985.

_____ "PRYCREA. Desarrollo multilateral del potencial creador". Edit. Academia. La Habana, 1994.

_____ "Desarrollo de la creatividad, el pensamiento y el aprendizaje a través de la ciencia ficción. Creando un planeta misterioso". La Habana, 1996.

_____ " Métodos de indagación PRYCREA. Experiencias de su aplicación". Resultado de investigación CIPS. La Habana, 1998.

González Valdés, A.; D'Angelo Hernández, O. y otros. "Creatividad, Pensamiento y Motivación". Estudio de Interrelaciones entre los procesos psicológicos en la transformación educativa. PRYCREA V, La Habana, 1995.

Labarrere Sarduy, A.: Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos". Angeles Editores, México, 1994.

Rodríguez-Mena García, Mario: " Una aproximación a la elaboración de criterios psicopedagógicos para la identificación de aprendizajes de calidad y su potenciación." (impresión ligera). La Habana, 1999.

Sanmartí, Neus y Jaime Jorba. "Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos". Rev. Alambique, No. 4, España, abril, 1995.