

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS  
“CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚÑEZ”  
SANCTI SPÍRITUS  
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL**

**LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS PARA  
POTENCIAR EL APRENDIZAJE DESARROLLADOR**

Tesis presentada en opción al Grado Científico de  
Doctor en Ciencias Pedagógicas

DIANA ROSA MARTÍN SOSPEDRA

**Sancti Spíritus  
2014**

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS  
“CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚÑEZ”  
SANCTI SPÍRITUS  
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL**

**LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS PARA  
POTENCIAR EL APRENDIZAJE DESARROLLADOR**

Tesis presentada en opción al Grado Científico de  
Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: Lic. DIANA ROSA MARTÍN SOSPEDRA  
Tutor: Prof. Tit., Lic. José Ignacio Herrera Rodríguez, Dr. C.

**Sancti Spíritus  
2014**

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi tutor, por la oportunidad de emprender este camino, por guiarme y acompañarme siempre,

A mis profesores y colegas, por la cooperación,

A mi familia, por impregnar la fuerza necesaria,

A mis amigos y amigas, por el apoyo incondicional.

## DEDICATORIA

*A quienes hacen su travesía en el camino  
de las Ciencias Pedagógicas.*

## SÍNTESIS

Desde una perspectiva cualitativa, se presenta un estudio que particulariza la formación continua de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes. Sus fundamentos descansan en la dialéctica materialista, el enfoque histórico-cultural de la psicología, la noción de participación, mediación y práctica social, cristalizados en las leyes, categorías y principios de la pedagogía cubana. Se proyecta una estrategia de formación continua para contribuir a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores, como construcción intersubjetiva, para la potenciación del aprendizaje desarrollador, a partir del diagnóstico de las necesidades formativas y las potencialidades, individuales y grupales, de cara a la formación de los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. En ella se combinan formas de la superación profesional y el trabajo metodológico que posibilitaron la participación activa, reflexiva y creadora de los docentes en el proceso formativo, sustentado en el trabajo cooperado en el grupo. Los resultados fueron sometidos a varios niveles de análisis, como el criterio de expertos, quienes confirieron pertinencia y factibilidad a la estrategia, y la valoración por los docentes participantes, los que resaltaron las potencialidades transformadoras de la estrategia a nivel individual y grupal.

## ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS PARA POTENCIAR APRENDIZAJE DESARROLLADOR.....	11
1.1- Consideraciones de partida acerca de la formación continua de los docentes universitarios.....	11
1.2-Aproximación teórica al proceso de aprendizaje desarrollador.....	22
1.3- La formación de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador.....	32
Conclusiones del capítulo.....	45
CAPÍTULO II. DIAGNÓSTICO DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS Y POTENCIALIDADES DE LOS DOCENTES DE LA CARRERA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UNISS PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE DESARROLLADOR.....	46
2.1- Diagnóstico de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes universitarios. Un recurso para el diagnóstico participativo.....	46
2.2- Diagnóstico de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes.....	50
2.2.1- Tipo de investigación, método y técnicas/instrumentos de recogida de información.....	51
2.2.2- Categorías y subcategorías de análisis.....	53
2.2.3- La dinámica del diagnóstico participativo.....	56
2.2.4- El análisis de los datos cualitativos.....	57
Conclusiones del capítulo.....	76

	Pág.
CAPÍTULO III. ESTRATEGIA DE FORMACIÓN CONTINUA DIRIGIDA A LOS DOCENTES DE LA CARRERA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UNISS PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE DESARROLLADOR.....	78
3.1- Propuesta de la estrategia.....	78
3.1.1- Introducción.....	78
3.1.1.1- Fundamentos de la estrategia.....	81
3.1.1.2- Condicionantes teórico-metodológicas de la estrategia.....	93
3.1.2- Diagnóstico.....	94
3.1.3- Planteamiento del objetivo general.....	95
3.1.4- Planeación.....	95
3.1.4.1- Determinación de los objetivos.....	96
3.1.4.2- Planificación de las acciones formativas.....	96
3.1.4.3- Recurso metodológico para el trabajo cooperado en el grupo.....	98
3.1.4.4- Elaboración de programas.....	101
3.1.5- Instrumentación.....	102
3.1.6- Evaluación.....	105
3.2- Valoración de la pertinencia y factibilidad de la estrategia de formación continua por el criterio de expertos.....	105
3.3- Valoración sobre la implementación de la estrategia de formación continua.....	110
Conclusiones del capítulo.....	116
CONCLUSIONES.....	118
RECOMENDACIONES.....	120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

## INTRODUCCIÓN

El escenario social actual asiste a un continuo período de cambios que reclama con mayor exigencia conocimientos y destrezas a sus ciudadanos. Se participa en una compleja revolución tecnológica sustentada, principalmente, en la información y el conocimiento, este último con un papel determinante en el crecimiento económico y el bienestar social de los países.

Se emplean términos como “sociedad de la información”, “sociedad del conocimiento”, “sociedad del aprendizaje” para caracterizar la nueva época histórica donde se establecen, además, ciertas exigencias o requerimientos en los aprendizajes que difieren de los que existían años atrás. (Núñez y Castro, 2005; Núñez, Montalvo y Pérez, 2006)

Probablemente, uno de los principales efectos de los procesos de globalización que tienen lugar en este escenario consiste en situar a la educación en la órbita de las prioridades políticas, destacándose la necesidad de lograr una mayor integración del conocimiento, lo cual no puede sostenerse en la tradicional forma de aprender por simple reproducción. (Núñez, Montalvo y Pérez, 2007; García, 2011)

El panorama de la educación es complejo desde el punto de vista de cómo alcanzar mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, y en este coexisten diferentes enfoques psicológicos que sustentan las pedagogías en uso, unos de amplio arraigo en las prácticas educativas, otros que tratan de imponerse como política educacional y algunos distorsionados por el discurso modernista.

En este orden, las universidades poseen una elevada responsabilidad social al controlar la creación y distribución del conocimiento y erigirse como espacios sociales indispensables para la formación de un número cada vez mayor de profesionales, a la vez que se consolidan como centros de pensamiento y acción política. (Núñez y otros, 2007)

Estas instituciones han acompañado, en gran medida y desde hace décadas, el tránsito y desarrollo del pensamiento social, específicamente intelectual, con una tendencia cada vez más creciente a la búsqueda de niveles superiores de autonomía en el proceso de formación del profesional como condición

necesaria para el logro de aprendizajes de calidad que posibiliten aprender a conocer, a hacer, a convivir con los otros y a ser, pilares del desarrollo (Delors, 1997), y asumidos en el documento marco de la integración del Sistema Universitario Español. (MEC, 2003)

En este sentido, la profesora cubana Fariñas León (2004) plantea que una de las consecuencias más directas del acceso universal al conocimiento en la sociedad informatizada es la necesidad de aprender con independencia. Se cristaliza aquí el requerimiento pedagógico de enseñar a aprender sobre la base de prácticas que desarrollen la autonomía del educando.

Según Horruitiner (2006), el papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje, a partir del logro de niveles superiores de reflexión y autorregulación, constituye una respuesta primaria en la base de su profesión que le permitirá resolver, con independencia y creatividad, los problemas de la práctica; y apunta “la formación integral es quizás una de las más cimeras pretensiones de la universidad e implica la necesidad de lograr un profesional preparado para asumir su autoeducación durante toda la vida” (p. 6).

Hoy la pertinencia de la universidad está estrechamente relacionada con la capacidad de adaptación a los contextos sociales y hasta su condicionamiento, que matizan su rol en el perfeccionamiento de la calidad educacional y, por lo tanto, en el desarrollo integral de los estudiantes y el progreso social.

En esta dirección, se clarifica la misión de la universidad contemporánea a través del cambio educativo dirigido a promover una educación desarrolladora, teniendo como premisa que se produzcan logros de aprendizaje en términos de conocimientos, actitudes, prácticas y valores que garanticen una participación responsable, activa y creadora en los complejos y cambiantes contextos sociales.

Como resalta Rodríguez (2011) “la universidad tiene una finalidad insoslayable: la formación educativa (...) que se bifurca en dos senderos el profesional y el humano para contribuir al desarrollo humano y sostenible” (p.205). De ahí, que la calidad del aprendizaje no puede ser limitada al dominio de las características esenciales de los objetos o fenómenos de la realidad, sino en su estrecho vínculo con el desarrollo integral de los estudiantes, ofreciendo un matiz particular a la relación educación, aprendizaje y desarrollo.

Durante las últimas décadas, se ha ido conformando y sistematizando en Cuba una concepción sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrolladores a la luz de los postulados del enfoque histórico-cultural de la psicología y de las más significativas tradiciones pedagógicas de la nación, apoyada en el pensamiento y obra de Félix Varela y Morales (1788-1853), José de La Luz y Caballero (1800-1862), Enrique José Varona (1849-1933), José Martí Pérez (1853-1895), Carlos de la Torre (1878-1932), Alfredo Aguayo (1866-1948), Medardo Vitier (1877-1954), Raúl Ferrer (1915-1993), entre otros destacados pedagogos.

Se constatan en la bibliografía consultada los primeros intentos para lograr un proceso pedagógico encaminado al desarrollo integral de los estudiantes en la década de los ochenta, a partir de los trabajos de Avendaño y Minujin (1987) dirigidos a la aplicación experimental del sistema escolar autorregulado, que implicó una transformación radical de la organización y funcionamiento institucional y del proceso docente-educativo; también en las investigaciones desarrolladas por Silvestre y Martínez (1988); López, Rico (1989) acerca del desarrollo de habilidades cognitivas y la regulación del proceso de aprendizaje, y la propuesta de una metodología centrada en el aprendizaje significativo realizada por García (1989) en el ámbito universitario.

Ya en los noventa se presenta la proyección de una estrategia de aprendizaje autorreflexivo y autotransformador por Labarrere (1994) que marcó un punto de partida de gran valor para el logro de un aprendizaje caracterizado por la adquisición de conocimientos, habilidades, estructuras o funciones cognitivas y el desarrollo de la personalidad del estudiante.

Durante estos años se efectúan diversos estudios que enriquecieron las bases teórico-metodológicas para la comprensión de los procesos enseñanza y aprendizaje desarrolladores, entre ellos los desarrollados por Rico (1991, 1996); Castellanos y Córdova (1995); Valdés (1995); López y Varela (1996); Castellanos y Grueiro (1996); Valle, Cuevas y Fernández (1998); Zilberstein (1997); Castellanos (1999); Silvestre (1999); Zilberstein y Valdés (1999).

En este contexto emerge la concepción sobre los aprendizajes desarrolladores como aquellos que propician en los estudiantes el crecimiento y enriquecimiento integral de sus recursos como seres humanos promovida por

D. Castellanos, B. Castellanos, M. Llivina y M. Silverio (2001a) y retomada por autores como M. Silvestre y J. Zilberstein (2002, 2004), P. Rico (2004), O. Ginoris (2007,2009); situándose entre las más contemporáneas líneas de trabajo en las instituciones educacionales cubanas.

Particularmente, las investigaciones de D. Castellanos y colaboradores resaltan la necesidad de potenciar en los estudiantes el aprendizaje desarrollador y ofrecen un marco conceptual para su comprensión e introducción en la práctica educativa en la enseñanza media. En tanto, Silvestre y Zilberstein enfatizan en la didáctica desarrolladora, temática que últimamente ha sido objeto de un florecimiento investigativo en países latinoamericanos como Venezuela, México, Chile y Brasil.

Tal perspectiva conduce a la reconceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje, ahora centrado en los estudiantes como sujetos del aprendizaje, afirmado en una combinación, intencional y típica, entre los componentes educativo, instructivo y desarrollador para la construcción autónoma del conocimiento que, inevitablemente, demanda transformaciones en la práctica educativa cotidiana y la oportuna formación de los docentes para lograrlo, criterios compartidos por autores como: Castellanos y otros (2001b,c); Zilberstein y Portela (2002); González, V. (2006); Labarrere (2009); Ortiz (2009); Libâneo (2011); Longarezi y Alvarado (2012).

Para Longarezi y Alvarado (2012), la actuación de los docentes está estrechamente relacionada con su formación continua como proceso de desarrollo profesional y personal, el cual requiere de bases estructuradas para viabilizar, por un lado, el aprendizaje sobre la docencia durante el ejercicio de la profesión y, por otro, la actualización de los conocimientos universalmente sistematizados, como ya desde 1998 se apuntó por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el informe "La Educación del siglo XXI. Visión y acción".

La formación continua de los docentes universitarios constituye una de las más altas prioridades políticas en Cuba, así contemplado en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución (2011) y establecido como desafío permanente para la Educación Superior cubana, en

correspondencia con el avance y los progresivos cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos.

Los docentes universitarios, en su mayoría, no poseen una formación inicial para el ejercicio de la docencia sino en una u otra esfera del conocimiento científico por lo cual resulta inaplazable la formación continua, tanto alrededor de la materia que se enseña como en el conocimiento de las regularidades pedagógicas para la práctica educativa.

A nivel mundial, la dimensión pedagógica alcanza un lugar priorizado sobre la cual establecer acciones formativas. Como plantea García (2011) “se trata de que los profesores aprendan a aprender y a comprender, a analizar y reflexionar en su labor diaria y, sin dudas, a enseñar con la responsabilidad que supone ser docente en el siglo XXI” (p.8).

La comunidad científica presta cada vez mayor atención a la problemática de la formación de los docentes universitarios. Se aprecian los esfuerzos de múltiples investigadores focalizados, principalmente, en la didáctica y la profesionalización, la búsqueda de alternativas que favorezcan la formación pedagógica, el cambio educativo y, por tanto, la calidad de la educación, todos los que conforman una plataforma teórica y práctica de excelencia para la construcción de nuevas propuestas formativas.

Se destacan en el ámbito internacional autores como: Zabalza (1990, 2004, 2006); Marcelo (1992); Imbernón (1994, 1999, 2001a, 2001b, 2002); De Miguel y otros (1996); Sánchez (1996, 2008); Alvarado (1997, 2006, 2008a, 2008b); Bolívar (1999); Libâneo (2004a, 2004b, 2005, 2011); Longarezi (2006, 2007); Pineda y Sarramona (2006); Sarramona (2007); Veiga (2006, 2007, 2008); Longarezi y otros (2008, 2012, 2012a, 2012b); Gatti y Barreto (2009); Gatti (2010); Alvarado y otros (2010, 2012); García (2011); Borges (2012a, 2012b).

De igual forma, los autores cubanos: Álvarez (1999a, 1999b); Canfux, De la Cruz (2000); Iglesias y otros (2002); González, V. (2003b, 2004a, 2004b, 2004c, 2006, 2007); Cáceres y otros, Cruz (2005); Alonso, Guevara (2006); Hernández (2006, 2008); Horruitiner (2006, 2008); Basora, Fonseca (2007); Fuentes, Parra (2008); Ruiz, Vargas y otros (2009); Addine y otros (2010); Mendoza (2011); Bernaza y otros (2013); Guevara (2013).

Recientemente, se han efectuado en Cuba estudios un tanto más delineados hacia la formación de los docentes alrededor del tópico del aprendizaje desarrollador y su concreción en la universidad, entre ellos los realizados por Ginoris (2007, 2009); Becerra (2008); Cabrera (2008); Otero y otros (2009); González y Durán (2009); Hernández (2010); López y Rodríguez (2010); Díaz, López y Reyes (2011); Padrón y Vizcaíno (2011).

Estos autores retoman aspectos teóricos y metodológicos en torno al proceso enseñanza-aprendizaje desarrollador, el fomento de estrategias de aprendizaje y de habilidades como vías para la autorregulación de la actividad. Igualmente realzan el papel de la preparación psicopedagógica y la correspondiente autosuperación del docente universitario, proyectando la formación desde las adquisiciones individuales.

Alrededor de las alternativas de formación continua no se consultan referentes que exploten el vínculo de las potencialidades de lo individual y lo grupal pues se enfocan, básicamente, en lo individual descuidando el carácter social del proceso formativo.

De forma general, si bien el uso de la investigación alrededor del aprendizaje desarrollador y la requerida formación de los docentes ha sido extendido a los diferentes niveles de enseñanza no se hallan en la bibliografía consultada resultados que ofrezcan un carácter sistematizado a la problemática de cómo formar a los docentes universitarios para potenciar, en la práctica educativa, el aprendizaje desarrollador de los estudiantes.

La experiencia acumulada por la autora por más de trece años como profesora en la carrera Licenciatura en Psicología de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" (Uniss) ha posibilitado registrar evidencias que revelan un grupo de carencias en la formación de los docentes para potenciar el aprendizaje desarrollador, entre las que pueden señalarse:

- La comprensión sobre el aprendizaje que permanece entre los docentes está basada en los conocimientos, en un nivel reproductivo, memorístico, poco analítico, reflexivo y autorregulador, que no estimula la apropiación de estilos y estrategias de aprendizaje desarrolladores, la creatividad y la formación integral del estudiante.

- Las situaciones de aprendizaje que se crean generalmente son cerradas y no propician el trabajo grupal. En ellas no se aprovechan al máximo los conocimientos previos y experiencia de los estudiantes, por lo que no siempre se logra la motivación suficiente.
- El proceso enseñanza-aprendizaje, generalmente, se centraliza en el docente con un enfoque tradicionalista que no rescata la posición activa del estudiante como sujeto de la actividad de aprendizaje.
- Las actividades metodológicas y de postgrado efectuadas en la facultad y departamento docente no integran frecuentemente entre sus objetivos y contenidos la formación de los docentes para potenciar el aprendizaje desarrollador. En estos espacios no se genera de forma sistemática la reflexión colectiva sobre la experiencia cotidiana de los docentes.

Tales carencias en la preparación de los docentes han contribuido a la presencia en los estudiantes de dificultades para aplicar los contenidos de una asignatura o disciplina en la solución de tareas docentes, bajos niveles de argumentación teórica en las actividades prácticas, falta de solidez en los conocimientos, pobreza en las reflexiones críticas y limitaciones en el establecimiento de relaciones causales. A menudo, la generalización de los contenidos aprendidos y la contextualización a nuevas situaciones de aprendizaje son insuficientes. Se evidencia falta de motivación e interés por la actividad de estudio.

De este modo, queda expresada la necesidad de encontrar alternativas de solución al siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir a la formación continua de los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss para potenciar el aprendizaje desarrollador en los estudiantes?

Consecuentemente, se define como objeto de investigación la formación continua de los docentes universitarios y como campo de acción la potenciación del aprendizaje desarrollador.

Se enuncia como objetivo general de la investigación proponer una estrategia de formación continua dirigida a los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes.

Como guías de la investigación se formulan las siguientes preguntas científicas:

- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan la formación continua de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes?
- ¿Cuáles son las necesidades formativas y potencialidades de los docentes universitarios de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes?
- ¿Cómo diseñar una estrategia de formación continua dirigida a los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes?
- ¿Qué valoración ofrecen los expertos sobre la pertinencia y factibilidad de la estrategia de formación continua dirigida a los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes?
- ¿Qué valoración realizan los docentes universitarios participantes sobre la estrategia de formación continua?

Y se plantean las siguientes tareas científicas:

- Determinación de los fundamentos teóricos que sustentan la formación continua de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes.
- Diagnóstico de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes universitarios de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes.
- Diseño de la estrategia de formación continua dirigida a los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes.
- Valoración de la pertinencia y factibilidad de la estrategia de formación continua dirigida a los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes por criterio de expertos.
- Valoración de la estrategia de formación continua según la percepción de los docentes participantes.

En este estudio, fundamentalmente cualitativo y apoyado en la investigación-acción, la unidad de análisis está constituida por los diecinueve docentes que conforman el claustro de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss y se aplican diversos métodos propios de la investigación educativa tanto del nivel teórico, empírico como estadístico.

Los métodos teóricos posibilitaron la fundamentación de la tesis en relación con el sistema conceptual que en esta se expresa, la interpretación de los datos empíricos y la profundización en las relaciones y cualidades esenciales de los procesos no observables directamente.

Entre estos, el método histórico-lógico permitió profundizar en el proceso de formación continua de los docentes, comprender la esencia de su evolución y particularidades asociadas con la concepción del aprendizaje desarrollador en las condiciones concretas del trabajo en la universidad.

A través del método analítico-sintético se logró penetrar en la esencia del fenómeno objeto de estudio, tanto derivados del estudio teórico como de la constatación de la realidad, además establecer un marco teórico como referencia para la investigación.

El método inductivo-deductivo propició enfocar el proceso investigativo de lo particular a lo general, así como la determinación de inferencias y generalizaciones que posibilitaron la proyección de la estrategia y su contribución a la teoría, mientras que el método sistémico-estructural resultó de gran valor para la configuración de la estrategia, su representación, determinación de particularidades y relaciones entre componentes.

Los métodos empíricos permitieron descubrir y acumular datos relacionados con el nivel en que se expresa la formación de docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador, las necesidades formativas y potencialidades de cara a la formación, la determinación de la pertinencia y factibilidad de la estrategia propuesta y sus potencialidades transformadoras.

De ellos, fueron empleados el análisis de documentos asociados con los planes y programas de formación postgraduada, superación profesional y los que rigen el trabajo metodológico en el departamento docente, el grupo estructurado, el cuestionario, la escala autovalorativa, la entrevista individual y grupal, la observación participante, la triangulación de datos y el criterio de expertos.

Los métodos estadísticos respaldaron el cálculo del coeficiente de conocimiento, argumentación y competencia de los expertos, el análisis de la frecuencia absoluta de categorías otorgadas a indicadores e integración en una matriz de valoración según el procedimiento de comparación por pares.

La novedad científica de la tesis reside en una estrategia de formación continua que incorpora el trabajo cooperado en el grupo como recurso metodológico que garantiza la participación activa, reflexiva y creadora de los docentes en el proceso formativo, el incremento de la cohesión grupal, el compromiso y la responsabilidad ante la formación y transformación de la práctica educativa, en función de potenciar el aprendizaje desarrollador y la formación integral de los estudiantes en la universidad.

La contribución a la teoría se ubica en la proyección del proceso de formación continua de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes como construcción intersubjetiva que conduce al docente a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores, sin perder de vista la interacción dinámica de las metas grupales e individuales en este proceso.

Asimismo, la precisión conceptual de los términos formación continua de los docentes universitarios como proceso social y formación continua de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador por la particularidad que cobra la cooperación en la formación y potenciación del aprendizaje desarrollador, unido a la formulación de un grupo de condicionantes como soportes teórico-metodológicos de la estrategia.

El aporte práctico se concreta en la estrategia de formación continua para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes, donde se muestran dos recursos metodológicos, uno para el diagnóstico participativo de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes universitarios y otro como guía para el despliegue del trabajo cooperado en el grupo.

La estructura del informe que se presenta consta de introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

## **CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS PARA POTENCIAR APRENDIZAJE DESARROLLADOR**

En el presente capítulo se abordan consideraciones teóricas en torno a la formación continua de los docentes universitarios y la concepción del aprendizaje desarrollador, con énfasis en el rol de los docentes universitarios como potenciadores de un aprendizaje activo, autorregulado y significativo que impulse el desarrollo integral de los estudiantes a través de la organización de situaciones de aprendizaje y sus condiciones en el contexto de la práctica educativa.

### **1.1- Consideraciones de partida acerca de la formación continua de los docentes universitarios**

La creciente preocupación por la formación continua de los docentes universitarios está influenciada por los profundos procesos de cambios sociales, económicos y culturales registrados durante los últimos años y la enorme transformación de los sistemas educativos.

Se demandan nuevas destrezas y conocimientos en los docentes que optimicen la práctica educativa cotidiana pues no es suficiente que conozcan lo que van a enseñar y tengan una buena formación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, como refieren Vaillant y Rossel (2004) la tarea exige un cambio de perspectiva.

Alejado de la pedagogía tradicional, focalizada en los conocimientos y habilidades para el ejercicio de la docencia, que se identifica con un modelo de hombre pasivo y prepara al docente para que transmita a sus estudiantes la información y éstos, a su vez, la reproduzcan, convergen en la actualidad concepciones que recalcan nuevos roles y tareas al docente universitario ante la complejidad del proceso educativo, que demandan una continua formación del profesorado. (De la Cruz, 2000; Imbernón, 2001; Castellanos y otros, 2001c; Zilberstein, 2009; Addine y otros, 2010)

De acuerdo con González, Medina y de la Torre (1995) “la formación está vinculada a pautas y exigencias sociales, y se dirige al desarrollo pleno de la personalidad” (p.460). También ha sido definida como un “proceso totalizador que agrupa los procesos educativos, desarrolladores e instructivos” (Álvarez

1999a, p.14) y se interpreta como base del desarrollo y consecuencia de éste, orientada hacia el logro de los objetivos de la educación, así referido por López (2002).

Este proceso, según Fuentes (2008) permite a cada sujeto la profundización en el contenido sociocultural, a la vez que se revela contradictoriamente en el propio proceso del desarrollo humano, ya sea en una totalidad, como en la individualidad, en el sujeto y su pensamiento, el cual discurre sobre la base de la continuidad, permitiendo dar saltos cualitativos en el desarrollo humano a partir de la apropiación de la cultura.

Se comparte el criterio de García (2010) cuando señala:

La formación es el proceso mediante el cual el hombre se transforma y desarrolla su personalidad, tanto de los aspectos intelectuales como funcionales, capaz de desenvolverse eficazmente en su medio social, tomar decisiones y proyectar una buena imagen como resultados de la formación. (p.19)

Mendoza (2011), en su tesis Modelo teórico metodológico de superación profesional para el mejoramiento del desempeño de la función tutorial en el profesor de la filial universitaria municipal, hace referencia a la formación como proceso y resultado, organizado, sistemático, coherente, permanente, continuo e inacabado, que educa, instruye y desarrolla al ser humano de manera integral, dirigido a un fin, que puede ser general o especializado, acorde con las exigencias sociales.

Entre los autores citados se perciben puntos comunes respecto al papel de la formación en el desarrollo integral de la personalidad de los sujetos, resultante de un proceso educativo influenciado por las demandas sociales. No obstante, se considera oportuno destacar que la formación debe trascender en sí misma la dimensión individual y constituirse como proceso esencialmente social, de construcción intersubjetiva.

Desde igual enfoque ha sido esbozada la formación de los docentes durante las últimas décadas, lo cual puede apreciarse en los trabajos de varios estudiosos, entre ellos Feiman-Nemser (1990), con una marcada intención alrededor del desarrollo individual del docente.

Este autor plantea cinco orientaciones estructurales y conceptuales básicas para la formación de los docentes como son:

- Académica. Destaca el rol del profesor como intelectual, académico y especialista en la materia. Valora la calidad de la educación en el dominio de los contenidos y en la función transmisora de los mismos.
- Práctica. Relacionada con la imagen del profesor como práctica-reflexiva.
- Tecnológica. Centrada en los conocimientos y habilidades de la enseñanza, cuya finalidad es la preparación de los docentes para una enseñanza eficaz.
- Personal. Coloca el desarrollo personal como eje central de la formación de los profesores. La enseñanza y el aprendizaje son considerados como procesos en los que la persona se desarrolla.
- Crítica-social. Refiere al profesor como un sujeto crítico hacia el sistema educativo.

Por su parte, Mingorance y Estebaranz (1992) esbozan la formación de los docentes sustentada en el desarrollo profesional y la consideran como un:

- Proceso continuo que se desarrolla durante toda la vida profesional y no se puede entender como actividades aisladas.
- Proceso basado en la mejora profesional y las necesidades prácticas que tienen los docentes que se desarrolla mediante la participación en el diseño de la innovación y en la toma de decisiones para el trabajo profesional.
- Proceso de construcción profesional donde el docente va desarrollando destrezas cognitivas y metacognitivas que le permiten la valoración de su trabajo profesional.

El desarrollo profesional del docente universitario ha sido definido por el Ministerio de Educación y Cultura de España (1992) como “cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión” (p.35). Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, así como el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades.

De esta definición pueden acentuarse aspectos esenciales tales como:

- El cambio va dirigido tanto al ámbito pedagógico y profesional, como al personal y social del profesor universitario.
- El objetivo final es la mejora de la calidad de las tres funciones principales del profesor universitario (docencia, investigación y gestión).
- La respuesta tanto a las necesidades individuales como a las de la propia organización.

Para Imbernón (1994), esta noción de formación representa un aprendizaje constante que acerca al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional. Este autor, denota el desempeño profesional como expresión práctica de los modos de actuación del docente en el contexto de la actividad pedagógica, en la cual revela el nivel de desarrollo alcanzado en los ámbitos político-ideológico, docente-metodológico y científico-investigativo que posibilitan provocar los cambios educativos en la institución universitaria y matizan el fomento de la cultura profesional docente.

También Sánchez (1996), explica la formación de los docentes universitarios como un aprendizaje a lo largo de toda la vida profesional que permite adquirir una mayor experiencia en la práctica de la tarea docente, dirigida tanto a sujetos que se están formando para la docencia como a los docentes en ejercicio.

Se subrayan en la bibliografía las aportaciones de otros autores como Hernández (1999), quien acentúa que la formación debe estar provista de las herramientas conceptuales necesarias para analizar el entorno y construir el conocimiento pertinente acorde con los requerimientos sociales. Mientras que Soussan (2002), plantea la necesidad de integrar los conocimientos académicos, didácticos, pedagógicos y tecnológicos nuevos e Imbernón (2002), resalta su carácter permanente, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias.

Coherente con el criterio de Soussan, los autores González V. (2003a); Basora (2007); Martín y Borges (2013) insisten en que la formación solamente no debe dirigirse al dominio de los contenidos de la ciencia que se explica, sino de los aspectos teóricos y metodológicos de la psicología y la pedagogía

contemporáneas, que capaciten al docente para enseñar y potenciar el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes.

Entre las características de la formación de los docentes universitarios se hallan: proceso continuo, programado, sistemático, gradual, dirigido al desarrollo personal y profesional (Ferry 1997; Cáceres y otros, 2005; González, V. 2006; Zabalza, 2006), con carácter formal e informal (Alves, 2003), que tiene lugar a través de la reflexión crítica y comprometida sobre la práctica educativa. (Canfux, 2000; Martín y otros, 2002; González, V. 2003a, 2004c, 2006, Addine y otros, 2010)

Se concibe, al mismo tiempo, como proceso integral, personalizado, que se da en la interacción con otros (Rojas, 2004; Paz, 2005; Parra, 2008; Longarezi y Silva, 2012a), alrededor de una dinámica social que promueve lo personal con el propósito de contribuir al desarrollo integral de la personalidad del profesor universitario (Rojas, 2004; Paz, 2005; González, 2006; Sánchez, 2008; Libâneo, 2011; Longarezi y Alvarado, 2012).

Tales características explicitan tanto el desarrollo profesional como personal en la formación, superándose justamente la visión del proceso focalizado en lo cognitivo e instrumental, donde la reflexión sobre la práctica educativa contribuye significativamente a la autodeterminación profesional del profesor y su desarrollo.

Otros aspectos particulares lo constituyen la integración de la teoría y práctica pedagógica, la concreción en el contexto universitario y la difusión de la cultura pedagógica, esta última comprendida, según Espinoza (2009), como síntesis de la relación que se establece entre la preservación y la clara intención transformadora de la gestión de la formación docente.

Longarezi (2012), es de la opinión que la formación se distingue por constituir un aprendizaje continuo, universal y contextualizado donde el propio docente se convierte en sujeto del proceso y la institución en espacio de aprendizaje a partir del análisis crítico y reflexivo sobre la práctica educativa, lo cual ha sido también tomado en consideración en las obras de autores como García, Addine y otros (2010); Bernaza y otros (2013).

Tras estas consideraciones, en apretadas líneas, debe puntualizarse que la formación de los docentes universitarios como proceso social y cultural

obedece al carácter integral del desarrollo y la capacidad transformadora del ser humano y tiene lugar en la dinámica de las relaciones, constantes y sistemáticas, entre los docentes y la sociedad, capaz de potenciar y transformar el comportamiento de estos sujetos en el saber, hacer, ser y convivir.

Permite a cada docente la profundización en los contenidos socioculturales y posibilita saltos cualitativamente superiores en el desarrollo profesional y humano, a partir de la apropiación activa y creadora de la cultura por medio de las interacciones que se establecen con los otros.

Desde esta perspectiva, tanto el empleo de una metodología participativa como el trabajo grupal se convierten en herramientas de indiscutible valor en el diseño de alternativas de formación dirigidas a los docentes universitarios como puede ser percibido desde los trabajos de Freire (1998); Hoyos, Cortina (1999); Navarro (2000); Imbernón (2001b); Vinuesa (2002); González, V. (2003b, 2004b, 2004c, 2006, 2007); González, V. y González, R. (2007); Longarezi (2006); Longarezi y Alvarado (2012); Bernaza y otros (2013), en cuyo núcleo se advierte el papel activo del docente como sujeto de su formación y desarrollo.

Se considera pertinente retomar algunos criterios que expone Imbernón (2001b) como líneas de base para el desarrollo de las acciones formativas:

- Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa.
- Conectar los conocimientos producto de la socialización vulgar con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación (adecuación de las modalidades a la finalidad formativa) para rechazar o aceptar los conocimientos en función del contexto.
- Aprender mediante la reflexión individual y colectiva en la resolución de situaciones problemáticas de la práctica.
- Aprender en un ambiente formativo de colaboración y de interacción social.
- Elaborar proyectos de trabajo conjunto y vincularlos a la formación mediante estrategias de investigación-acción.

Conjuntamente, se debe añadir la idea de la formación para un ejercicio responsable, ético y competente de la docencia que se exprese en la

autonomía y el compromiso con la calidad y mejora de la educación, como puntualiza González (2006).

En la revisión bibliográfica realizada se constata la aceptación en cuanto a pensar la formación de los docentes universitarios como formación continua a largo de la vida laboral en pleno ejercicio de la profesión docente. (Cruz, 2005; González, 2006, 2007; Pineda y Sarramona, 2006, Longarezi y Alvarado, 2008, 2012; Alvarado y otros, 2010; Franco y Longarezi, 2011; Castillo y Montes, 2012; Longarezi y Silva, 2012a, Bernaza y otros, 2013; Martín y Borges, 2013)

Del análisis realizado emergen puntos de vista que conducen a la comprensión de la formación continua de los docentes universitarios como proceso esencialmente social que posibilita evolucionar el contexto educacional en el que se actúa, como resultado del enriquecimiento y actualización de los contenidos, métodos de la ciencia y valores que se logra en la interacción de lo grupal e individual, en el interjuego entre la experiencia teórico-práctica del docente y su compromiso tanto individual como social, en función de satisfacer las crecientes exigencias de la educación superior.

Aquí, la comunicación e interacciones que se establecen permiten la construcción y reconstrucción de niveles superiores de significados y sentidos, sobre la base de un actuar pedagógico que responde a los problemas de la práctica educativa cotidiana. (Martín, 2012)

De manera general, la bibliografía muestra diferentes modelos teóricos de formación del docente implementados sobre la base de dos presupuestos fundamentales, el primero en correspondencia con un conjunto de rasgos deseables en el docente que permiten responder a las exigencias de la situación académica y, el segundo, centrado en la visualización del docente en el contexto de la realidad educativa compleja en que se desempeña como profesor-investigador. (Cáceres, 2005; Guevara, 2006; Parra, 2008; Castillo y Montes, 2012; Guevara, 2013)

Los modelos de formación de los docentes constituyen contenidos permanentes de estudio y reflexión por varios autores, entre ellos: Zabalza (1990); Villar (1993); González (1995); Cáceres (2005); Guevara (2006); Parra (2008). Tomando como base estos autores, Guevara (2013) en su informe de

tesis doctoral coloca la siguiente clasificación acerca de los modelos de formación de los docentes universitarios:

- Modelo de procesos de perfeccionamiento (proceso-producto). Responde a las necesidades de formación detectadas de forma individual y la búsqueda de alternativas en este sentido para propiciar el desarrollo profesional.
- Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza. Entiende el desarrollo profesional docente ligado a su evaluación. Más que buscar mecanismos de control o de crear una presión fiscalizadora del quehacer cotidiano, se evalúa para orientar hacia el perfeccionamiento profesional. Requiere de la implicación motivacional de los profesores y el trabajo cooperativo para desencadenar la evaluación de forma voluntaria, desde la propia iniciativa.
- Modelo de indagación (investigación-acción). Considera al docente como un sujeto que trata de develar en el ejercicio diario de su profesión las fuentes de su propio perfeccionamiento mediante la observación, el planteamiento de problemas y la búsqueda incesante de respuestas. Persigue la integración de la investigación, la innovación y la formación.
- Modelo organizativo. Sugiere el cambio estructural y organizativo de la universidad. Existe un marcado interés por las relaciones de comunicación y participación que se establecen tanto a nivel microsocial (universidad) como macrosocial, así como las condiciones de trabajo, objetivos, planes y proyectos de la organización.

La profundización en cada uno de los modelos anteriores ha posibilitado advertir las potencialidades del modelo de indagación para el despliegue de la formación continua de los docentes universitarios desde un enfoque que potencia el protagonismo consciente y activo del docente en su formación y transformación unido al incremento de la implicación personal y grupal.

Los antecedentes de este modelo se encuentran en la obra de John Dewey (1859-1952) alrededor de la acción reflexiva del profesor sobre su práctica; y el trabajo de Zeichmer (1983), quien fundamenta la formación orientada a la indagación, apoyada en la investigación crítica y reflexiva de las causas y consecuencias de las acciones en la clase.

En Cuba, el desarrollo de la formación continua de los docentes universitarios acentúa el trabajo metodológico como una vía para la formación pedagógica del profesorado, en estrecha vinculación con la superación profesional.

Según Addine (1998), el trabajo metodológico constituye una forma cualitativamente superior de dirección educacional y la manifestación en el plano didáctico de una dirección estratégica, y precisa que “es un proceso orientado a mantener el equilibrio dinámico entre la organización y el contexto, mediante una búsqueda de posibilidades y recursos para adoptar estrategias cada vez más óptimas” (p.30).

En la educación superior se desarrolla el trabajo metodológico sobre las pautas establecidas en la Resolución No. 210/07 con el propósito de alcanzar óptimos resultados en el proceso docente educativo, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio. En el mismo se conjugan la autopreparación y la labor metodológica colectiva, la primera como premisa fundamental para que resulte efectivo el trabajo metodológico que realiza el profesor de forma colectiva. (MES, 2007)

Entre sus formas fundamentales se halla el trabajo docente-metodológico, actividad que se realiza con el fin de mejorar de forma continua el proceso docente-educativo; basándose fundamentalmente en la preparación didáctica que poseen los profesores de las diferentes disciplinas y asignaturas, así como en la experiencia acumulada. (Resolución No. 210/07, Art. 44)

En relación con la superación profesional, bajo las normas establecidas en el Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba, Resolución No.132/2004, el artículo nueve plantea que tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural. (MES, 2004).

Específicamente en el artículo 20 de esta Resolución, se puntualizan como formas organizativas principales de la superación profesional: el curso, el entrenamiento y el diplomado. Además se incluyen la autopreparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico y otras

formas que complementan y posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte.

Paralelamente, debe destacarse el desarrollo en las dos últimas décadas de la Teoría de Educación Avanzada, a partir de los estudios de Añorga (1994), que organiza e implementa el vínculo entre la formación inicial y continua, definida como:

El subsistema más abarcador que contribuye, responde y satisface las demandas de superación y capacitación del universo poblacional o sociedad en el primer escalón (...) a través de sus diferentes formas y vías, contempla cambios en la personalidad de los humanos, ya sea con fines laborales o espirituales, en individuos profesionales o no. (p.73)

La Educación Avanzada asimila como formas todas las que la creatividad humana sea capaz de aportar, entre las que se encuentran: los temas debates, las tutorías, los seminarios, las entrevistas, los talleres, las consultas, las asesorías, las pasantías, los viajes de instrucción, la producción científica, los conversatorios, la apreciación de las artes, la investigación operativa, la realización de experiencias concretas, las cuales ocupan cada día un mayor espacio, como recién destaca Guevara (2013) en sus estudios sobre formación del docente universitario.

Se considera adecuado asumir tanto las formas contenidas en el trabajo metodológico como la superación profesional, coherente con los referentes de la Educación Avanzada, para la configuración de alternativas de formación continua de los docentes universitarios, solo con un matiz social más distintivo, es decir, que posibiliten la formación a partir de la construcción intersubjetiva y cooperada de saberes y prácticas pedagógicas, al unísono del desarrollo de los recursos personales en el ámbito del grupo docente, en correspondencia con los requerimientos del proceso pedagógico de postgrado.

Conforme a los criterios de Bernaza y otros (2013) acerca del proceso pedagógico de postgrado, el mismo debe ofrecer recursos para fortalecer la regulación personal y permitir la satisfacción de las necesidades de autodirección para lograr una mejor inserción e idoneidad profesional.

En este proceso los métodos y procedimientos empleados se convierten en contenidos de aprendizaje y la acción reflexiva se instituye con un papel determinante que posibilita el análisis de la práctica educativa, la evaluación de nuevas posibilidades e inferencia de vías de cambio, convirtiendo la reflexión en una estrategia de desarrollo profesional y personal.

Según estos autores, el proceso pedagógico de postgrado para educadores posee características propias (Bernaza y otros, 2013, p.25), entre ellas:

- Ser planificado de modo tal que partiendo del desarrollo actual del educador se oriente hacia su desarrollo potencial, que trascienda al orden de los saberes constituidos.
- Construir y reconstruir saberes profesionales y personales.
- Promover conocimiento de sí mismo y de su profesión.
- Asumir un enfoque investigativo, interdisciplinario, revelar la teoría y la práctica, innovador que genere autoconciencia heurística.
- Articular la actividad grupal e individual, la atención personalizada y diversificada en el trabajo en equipo.
- Educar, como eje para formar y desarrollar el modo de actuación profesional, área de desarrollo profesional específico.
- Propiciar el desarrollo de la capacidad de conocer, controlar y transformar su propia práctica, estimulando la reflexión metacognitiva.
- Tomar como punto de partida al objetivo en su relación con el objeto de la profesión, las tareas, funciones del educador y los problemas profesionales para la determinación de los restantes componentes.

En cuanto a la introducción de alternativas para la formación continua, en la actualidad la tendencia apunta hacia el empleo de propuestas dinámicas, flexibles y participativas, tras la identificación previa de las necesidades formativas de los docentes universitarios y sus potencialidades, y con resultados tangibles a corto, mediano y largo plazo en la transformación del objeto deseado, destacándose así las estrategias por su carácter concreto y contextualizado, coherente con la irrepitibilidad de la personalidad y el grupo docente. (González y otros, 1998; De Armas y otros, 2003; Rodríguez del Castillo, 2004; González y Durán, 2009; Martín, 2013a; Rodríguez del Castillo y Rodríguez, s.f.)

Se considera acertado el diseño de estrategias que contribuyan a la formación continua de los docentes universitarios, articuladas sobre aspectos cardinales como el trabajo grupal, la interacción cooperada y la acción reflexiva que posibiliten la construcción de los conocimientos, actitudes, prácticas y valores a partir del intercambio entre las experiencias y vivencias, profesionales y personales, y su vínculo con las nuevas concepciones teóricas objeto de aprendizaje y desarrollo.

### **1.2- Aproximación teórica al proceso de aprendizaje desarrollador**

La calidad educacional constituye el punto de arranque y de llegada en la universidad contemporánea. Ha sido considerada como reto permanente ante los profundos cambios económicos, sociales y culturales, como plantea García (2011) y un desafío ante los requerimientos de una educación que conduzca al desarrollo integral y sostenido de los estudiantes universitarios, según Rodríguez (2011).

Se observa una aprobación general, como expresa García (2011), en cuanto a la necesidad de sustituir las técnicas y estrategias de transmisión- recepción por otras que orienten el aprendizaje como una tarea de indagación e investigación, que favorezca la participación de los estudiantes en la reconstrucción de los conocimientos.

En este orden de ideas, desde las últimas décadas se realiza en Cuba una incesante labor pedagógica dirigida a la concreción de un proceso enseñanza-aprendizaje que a la vez instruya, eduque y desarrolle al estudiante, como expresa Álvarez de Zayas (1988 citado en Silvestre y Zilberstein, 2002) de modo que contribuya a la formación de un egresado que responda al encargo de preparar al hombre para la vida social, así como para su papel en la sociedad.

Varias son las definiciones acerca del proceso de aprendizaje sostenidas en el enfoque histórico-cultural de la psicología, las que poseen como elemento común su concepción como proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y de las formas de conocer, hacer, convivir y ser, contruidos a partir de la experiencia socio-histórica y como resultado de la actividad y la comunicación que se establecen entre los individuos. (Silvestre y Zilberstein, 2002; Castellanos

y Córdova, 1995; Castellanos y Grueiro, 1996; Castellanos, 1999; Bermúdez, Fariña, Bermúdez y Pérez, 2004; Castellanos, A., Zilberstein, 2009)

Se destacan los trabajos de D. Castellanos, quien define el aprendizaje como:

Un proceso dialéctico en el que, como resultado de la práctica, se producen cambios relativamente duraderos y generalizables, y a través del cual el individuo se apropia de los contenidos y las formas de pensar, sentir y actuar construidas en la experiencia socio-histórica con el fin de adaptarse a la realidad y/o transformarla. (Castellanos, 1999, p.5)

Esta autora establece pautas importantes para una consecuente comprensión del aprendizaje, cada vez más compartidas en la comunidad científica, reflejado en los estudios de: Baxter, Castellanos y otros, Gil, Silvestre y Zilberstein (2002); Ortiz (2004, 2005b, 2009); Ginoris (2006, 2007, 2009); Becerra, Cabrera (2008); Durán, González, Otero, Ruiz, Zilberstein (2009); López y Rodríguez (2010); Díaz, Padrón y Vizcaíno (2011) y retomadas en la actual investigación, como son:

- El aprendizaje es un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida, y que se extiende en múltiples espacios, tiempos y formas vinculado a las experiencias vitales y las necesidades de los individuos, y su contexto histórico-cultural concreto.
- En el aprendizaje cristalizan continuamente la dialéctica entre lo histórico-social y lo individual-personal como proceso activo de reconstrucción de la cultura y de descubrimiento de la significación social y del sentido personal que tiene el conocimiento para los individuos.
- El aprendizaje supone el tránsito de lo externo a lo interno -según Vygotsky (1987) de lo interpsicológico a lo intrapsicológico-, de la dependencia del individuo a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación.
- El aprendizaje supone el desarrollo cultural de los sujetos a partir del dominio e interiorización de los productos de la cultura (contenidos en los conocimientos, modos de pensar, sentir, actuar y aprender) y de los instrumentos psicológicos que garantizan al individuo la capacidad de control y transformación sobre su medio, y sobre sí mismo.

- El proceso de aprendizaje posee tanto un carácter intelectual como emocional e implica a la personalidad como un todo.
- El aprendizaje es un proceso de participación, colaboración e interacción, por lo tanto mediado socialmente, aunque el centro y principal instrumento del aprender es el propio individuo que aprende.

En estas pautas se traduce la participación activa del estudiante en el aprender, conducido por el docente, hacia la apropiación de conocimientos, habilidades y capacidades, sentimientos y actitudes, en un proceso de socialización y comunicación con los otros, que favorece además la formación de valores. (Zilberstein y Portela, 2002; Ortiz, 2005b; Zilberstein, 2009)

De acuerdo con Ortiz (2005b), esbozan además la modificación relativamente permanente en el modo de actuación del estudiante, que modela y remodela su experiencia en función de su adaptación a los contextos en los que interactúa, del mismo modo influenciado por su crecimiento y maduración como individuo.

A partir de lo anterior es posible caracterizar el aprendizaje como un proceso dialéctico, permanente, multidimensional por sus contenidos, procesos y condiciones, que posibilita la apropiación de la experiencia social, condicionado por factores biológicos, psicológicos y sociales.

Se comparte el criterio relativo al nivel de intencionalidad, conciencia y organización como factores de los cuales depende el aprendizaje, según Nieves (2000) y la opinión de González Pacheco (1994 citado en González, M., 2009) acerca del desarrollo personal y de los sujetos con los cuales se interactúa en el proceso de aprendizaje.

Desde esta línea teórica la enseñanza se analiza como fuente del desarrollo y la actividad concreta que el sujeto realiza como su determinante, por lo que el análisis debe conducirse hasta el examen de la acción como unidad primaria de la actividad.

En esta dirección se localiza en la bibliografía consultada la concepción sobre los aprendizajes desarrolladores promovida por Castellanos y otros (2001a). Estos autores definen el aprendizaje desarrollador como “aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y

responsabilidad social” (p.11). Definición que constituye un núcleo básico en la presente investigación.

Se supera de este modo, la noción del estudiante como un mero receptor, un depósito o un consumidor de información, sustituyéndola por la de un aprendiz activo, capaz de realizar aprendizajes permanentes en contextos socioculturales complejos, de decidir qué necesita aprender en los mismos, cómo aprender, qué recursos tiene que obtener para hacerlo y qué acciones debe desplegar para obtener productos individual y socialmente valiosos. (Betts, 1991; Bermúdez y Pérez, 2004; Castellanos, 2005; Ginoris, 2007; Cabrera, 2008; Castellanos, A., 2009; Addine y otros, López y Rodríguez, 2010, Coromoto y Barrientos, 2011)

El aprendizaje desarrollador representa la manera de aprender y de implicarse en el propio aprendizaje. Este garantiza el tránsito de un control del proceso por parte del docente al control por parte de los estudiantes, provocando el desarrollo de actitudes, motivaciones, valores y de herramientas necesarias para aprender a aprender y aprender a crecer de manera permanente.

En la bibliografía se particulariza el aprendizaje desarrollador como resultado de la interacción que se establece entre sus dimensiones básicas: la activación-regulación, la significatividad y la motivación para aprender. (Castellanos y otros, 2001a)

La dimensión activación-regulación se relaciona con la propia naturaleza de los procesos y mecanismos intelectuales, y los efectos que produce. Esta aborda la actividad intelectual productivo-creadora y la metacognición o componente metacognitivo.

La actividad productivo-creadora constituye el componente cognitivo del aprendizaje activo, especialmente asociado al desarrollo del pensamiento. Se define a partir del sistema de conocimientos, hábitos, habilidades, procedimientos y estrategias, de carácter general y específico, que deben desarrollarse en cada nivel, en dependencia de la naturaleza específica de la materia.

Posee un aspecto procesal, referido a los procesos cognitivos, propiedades intelectuales y la calidad de los mismos, y otro operacional, asociado al desarrollo y particularidades de las bases del conocimiento y del sistema de acciones con que los estudiantes deben funcionar y desarrollarse. (Castellanos y Córdova, 1995)

En este sistema las habilidades desempeñan un papel esencial para la aplicación creadora de los conocimientos a nuevas situaciones, las que se desarrollan en la actividad e implican el dominio de las formas de la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa. (Danilov y Skatkin, 1981; López, 1990; Zilberstein, 1999)

Unido a ellas, las estrategias de aprendizaje, conformadas por conocimientos y procedimientos que los estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar, permiten enfrentar el aprendizaje de manera eficiente. Para Castellanos (2005), comprenden un plan diseñado deliberadamente con el objetivo de alcanzar una meta determinada a través de un conjunto de acciones (que puede ser más o menos amplio, más o menos complejo) que se ejecutan de manera controlada.

Indicadores de desarrollo del aspecto cognitivo y procesal son la independencia, la profundidad, la logicidad, la flexibilidad, la originalidad, la fluidez y economía del pensamiento y los recursos intelectuales que emplea el sujeto. Operacionalmente, deben constatarse la amplitud o volumen, grado de especialización, organización y potencialidad para generar nuevos conocimientos, el dominio de las acciones generales y específicas, el carácter consciente, solidez, nivel de generalización y transferibilidad a otras situaciones de aprendizaje.

La distinción entre el aspecto procesal y operacional de la actividad intelectual productivo-creadora se fundamenta en la diferenciación establecida por autores como Rubinstein (1966) y Wenger (1976) entre los componentes procesales y operacionales de la actividad intelectual; y los aportes de la psicología cognitivista en relación con la distinción entre el conocimiento declarativo y procedimental, o componentes figurativos y procedimentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Pozo, 1996)

Tal diferenciación posee un valor práctico ineludible tanto para el diagnóstico como para la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje desarrollador, pues permite identificar elementos concretos sobre los cuales influir ya sean los propios procesos cognitivos, con énfasis en el pensamiento, la realización de acciones y operaciones (mentales y prácticas) que optimicen la solución de tareas y la adquisición de un sistema de pensamiento como su potenciación, caracterizado por la esencialidad, durabilidad, generalización y potencial creador.

Estrechamente vinculado con la actividad productivo-creadora, el desarrollo del componente metacognitivo es el que configura la estructura central para el despliegue de un aprendizaje autorregulado, nivel superior del aprendizaje activo. (Flavell, 1978, 1979; Mayor y otros, 1995; Castellanos, 1999; Castellanos y otros, 2002, Ribeiro, 2003; Davis y otros, 2005; Anastasiou, 2012)

Se evidencian en la bibliografía los estudios de J. Flavell como los primeros en abordar la metacognición y tornarla una proposición para los aprendizajes escolarizados.

La metacognición o componente metacognitivo se asocia al complejo grupo de procesos que intervienen en la toma de conciencia y el control de la actividad intelectual y de los procesos de aprendizaje, y que garantizan su expresión como actividad consciente y regulada, en mayor o en menor medida, de acuerdo a su desarrollo. (Castellanos y otros, 2001a; Castellanos, 2005; Anastasiou y Pessate, Wachowicz y Romanowski, 2012)

De acuerdo con Anastasiou (2012), el autoconocimiento, sistematizado por las acciones metacognitivas, hace referencia a una cultura del pensar sobre sí mismo en el proceso de aprendizaje. En ello, la reflexión metacognitiva referida a la capacidad para reflexionar y tomar conciencia sobre los propios procesos y desarrollar metaconocimientos posibilita la regulación sobre la base de habilidades y estrategias, formadas y desarrolladas, para la solución de tareas a través del engranaje de acciones de planificación, control, evaluación y corrección del proceso de aprendizaje.

Los metaconocimientos y la reflexión metacognitiva, según el propio Flavell (1978) incluyen como objeto tres grandes campos relacionados con la eficiencia del sistema cognitivo y el aprendizaje: los conocimientos sobre la propia persona y su sistema cognitivo, sobre las tareas del aprendizaje y sobre las posibles estrategias a desplegar para mejorar el rendimiento en función de determinados fines, para lo cual se necesita el desarrollo de las habilidades y estrategias para regular el proceso de aprendizaje y de solución de tareas.

Se comparte la opinión de Burón (1990 citado en Castellanos y otros, 2001a), acerca de que la madurez metacognitiva comprende el saber qué se desea conseguir, el saber cómo se consigue y el saber cuándo y en qué condiciones concretas se deben aplicar los recursos que se poseen para lograrlo.

Desde la arista práctica, no basta con que el estudiante universitario posea metaconocimientos o conocimientos acerca de sí mismo para que se produzca en él la disposición para desplegar un aprendizaje activo y autorregulado, y las derivadas acciones de regulación metacognitiva, se requiere de todo un andamiaje motivacional-volitivo como reflejo de las necesidades de aprender como un acto volitivo consciente.

En esta investigación se patentiza el desarrollo de la actividad intelectual productiva-creadora y la metacognición como favorecedores de la apropiación y perfeccionamiento de los instrumentos fundamentales para el dominio del mundo y de sí mismos por parte de los sujetos del aprendizaje.

Queda expuesta la elevada significación que se le atribuye a dicha dimensión en la educación de los estudiantes universitarios, en tanto sean capaces de buscar y producir información, problematizarla y transformarla, utilizarla de manera consciente y creadora para tomar decisiones, resolver nuevos problemas y situaciones como base para los nuevos y constantes aprendizajes según puntualizan Castellanos y otros (2001a).

La dimensión significatividad de los procesos expresa la interrelación de los componentes cognitivos y afectivo-valorativos, y su influencia en el desarrollo integral de las particularidades psicológicas de la personalidad. Para su análisis se consideran el establecimiento de relaciones significativas en el aprendizaje y su implicación en la formación de sentimientos, actitudes y valores.

El establecimiento de relaciones significativas enuncia el aprender con una manifiesta intención personal, cuyos sustentos teóricos descansan en la construcción de la categoría sentido personal por A. Leontiev a partir de las ideas contenidas en la obra de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934).

En su obra "Pensamiento y Lenguaje", Vygotsky introduce el concepto de sentido como el agregado de todos los factores psicológicos que aparecen en nuestra conciencia como un resultado de la palabra, definición que abre la posibilidad de explicar la unidad de la cognición y el afecto en esta categoría. (Vygotsky, 1981)

Para Leontiev (1988), el sentido personal atribuido a los significados sociales de los objetos y fenómenos de la realidad representa la manifestación de esas significaciones en las relaciones internas que se establecen en la conciencia individual donde adquieren un matiz psicológico. Es por ello, que el pensamiento como función de sentido representa en sí mismo la motivación hacia las acciones implicadas en su curso, entre ellas las propias operaciones. Por otra parte, también se hallan los referentes teóricos del aprendizaje significativo, según D. Ausubel. Para este autor, las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas con lo que el alumno conoce, produciéndose una modificación de la información recién adquirida y en aquella con la cual se vincula. Supone una interacción entre la información nueva y las ideas preexistentes de la estructura cognoscitiva. (Ausubel, 1991)

En consonancia con lo anterior, Marchesi y Martín (1998) manifiestan que aprender involucra siempre un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a las relaciones que se establecen, que a su vez, se insertan de una manera muy personal en el sistema de las motivaciones, propósitos y expectativas de las personas.

Sobre esta base, Castellanos y otros (2001a) sintetizan el establecimiento de relaciones significativas con los contenidos de aprendizaje generadoras de sentimientos, actitudes y valores en los estudiantes, quienes proponen establecer:

- Significatividad conceptual (relación de los nuevos conocimientos con los adquiridos).

- Significatividad experiencial (relación de los nuevos conocimientos con la experiencia cotidiana, de la teoría con la práctica).
- Significatividad afectiva (relación de los nuevos conocimientos con el mundo afectivo-motivacional del estudiante).

La significatividad del aprendizaje permite que el nuevo contenido cobre un determinado sentido para el estudiante a partir de sus conocimientos previos, motivaciones, intereses, actitudes y la experiencia, condicionado histórico y socialmente, a la vez que aumenta las posibilidades de transferencia de los conocimientos a otras situaciones. De esta forma, contribuye a aprendizajes más duraderos, recuperables y generalizables unido a la conformación del sistema de convicciones en el estudiante, aspectos que tipifican un aprendizaje desarrollador.

La dimensión motivación para aprender comprende las particularidades de los procesos motivacionales que estimulan, sostienen y ofrecen una dirección al aprendizaje y condicionan su expresión como actividad permanente de auto-perfeccionamiento y autoeducación.

Resulta obvio que la eficacia y calidad del aprendizaje están influenciadas por su vínculo con las necesidades, motivos e intereses en los cuales se apoya. Para ello, las motivaciones intrínsecas o extrínsecas hacia la actividad de estudio determinan el enfoque superficial o profundo, reproductivo o significativo del aprendizaje y sus resultados.

Se concibe la calidad del aprendizaje no limitada al dominio por el estudiante de las características esenciales del objeto de conocimiento, sino que abarca el sentido que posee para él este conocimiento, la posición que asume ante el mismo y ante sí en el proceso de construcción y aplicación del conocimiento.

Esto puede lograrse en la medida en que el conocimiento adquirido satisface las principales necesidades del estudiante y potencia el surgimiento de nuevos motivos, intereses, actitudes y valores, vinculados al conocimiento y significado social que tienen en el marco educativo los objetos, fenómenos y situaciones con los que se relaciona.

Acorde con González (2009), la motivación conforma el sistema de motivos que funciona en la actividad dirigida a satisfacer las necesidades del hombre y, en

consecuencia, regula la dirección y la intensidad del comportamiento del individuo ante determinadas situaciones.

Para esta autora, la motivación extrínseca es la que resulta de los reforzadores externos o aquella donde el producto creativo es solo el medio para obtener determinados objetivos o realizaciones externas, donde la satisfacción proviene de los fenómenos sociales concomitantes.

Por otra parte, define la motivación intrínseca como:

Aquella que conduce a la realización del comportamiento aunque no existan premios o cualquier otro tipo de reforzadores internos, o como aquella motivación interna referida a unos cometidos en que la ejecución del proceso creativo y la satisfacción que en él se alcanza constituyen en sí mismo la meta. (González, 2009, p.8)

Las motivaciones predominantemente intrínsecas hacia el aprendizaje (Castellanos y otros, 2001a) se sustentan, principalmente, en la implicación e interés personal por el contenido de la actividad que se realiza y la satisfacción con su realización. Ellas propician la aparición de nuevos motivos para aprender y la necesidad de realizar aprendizajes permanentes a lo largo de la vida, desencadenando todo un sistema de autovaloraciones y expectativas positivas respecto al aprendizaje que condiciona la actividad.

Se deriva que el grado en que los estudiantes universitarios atribuyan los resultados de su actuación a factores internos o externos, estables o inestables, controlables o no controlables puede constituir una expresión del desarrollo y de las particularidades del sistema autovalorativo que determinan sus expectativas y disposición a esforzarse, a ser activos y estratégicos en el aprendizaje, criterios compartidos por Castellanos y otros (2001c, 2002); Cabrera (2008); González, Zilberstein (2009); Hernández (2010); Padrón y Vizcaíno (2011).

En síntesis, un aprendizaje activo, autorregulador y significativo requiere un sólido sistema de motivaciones intrínsecas que, como consecuencia, direccionen positivamente, y con marcada intensidad, las actitudes hacia los contenidos de la enseñanza, pues como se ha demostrado desde la ciencia psicológica la mayor efectividad del aprendizaje tiene lugar cuando está impulsado por las motivaciones internas. (Galperin, 1979; Talizina, 1988, 2000)

La concepción de aprendizaje desarrollador representa una herramienta heurística que ofrece una gama de fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos como línea de base para la concepción de enseñanza; perfeccionándola continuamente en el empeño de lograr el enriquecimiento y desarrollo integral de los estudiantes universitarios.

La perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza imprime un sello peculiar a la práctica educativa que conlleva a una remodelación -en palabras de Silvestre (2002)- “en el camino hacia un proceso de interacción dinámica de los sujetos con el objeto del aprendizaje y de los sujetos entre sí” (citado en Silvestre y Zilberstein, 2002, p.21), y a nuevas formas de actuación de los docentes universitarios, tanto en el aspecto práctico-profesional como teórico-didáctico como plantea Cabrera (2008).

### **1.3- La formación de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador**

Ante el cambio de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en una posición frontal del docente, y con énfasis en el componente instructivo, por otro que combina intencionalmente lo educativo, instructivo y desarrollador, la construcción autónoma de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, se requieren transformaciones y la concientización por el docente de la necesidad del cambio y, sobre todo, de prepararse para lograrlo, como explican Olmedo y Zilberstein (2014).

Conducir a los estudiantes en este camino, plantea, por tanto, nuevas exigencias a los docentes universitarios que trascienden el dominio de los conocimientos y habilidades pedagógico-didácticas. Autores como Echeverría (1997); Lázaro (1997, 2004); Martínez y otros, Rodríguez y otros (2002); Zabalza (2003, 2006); Addine, Álvarez, Esteban y otros (2004); González (2004c, 2006, 2007) hacen referencia a la motivación profesional y el compromiso moral en el ejercicio de la docencia.

Martínez y otros (2002) expresan:

(...) se trata de que el docente se comprometa moralmente con su tarea formadora, es decir, no se trata de ser un experto competente sino de querer serlo y comprometerse a serlo de forma que la acción

docente no se limite al hecho de producir ciencia y de transmitirla sino que sea una acción responsable y con compromiso ético hacia dicho conocimiento. (p.34)

Para Addine (2004), implica además una formación en valores y una nueva actitud ante el saber, con el pleno ejercicio de su creatividad, independencia pedagógica, capacidad de autoperfeccionamiento, de investigación y para operar pedagógicamente con nuevas tecnologías.

Se añade a esta investigación la concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, que según Zilberstein, Portela y MacPherson (1999):

(...) constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, normas de relación emocional, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes. (p.8)

En este proceso, aspectos como el diagnóstico de las potencialidades de los estudiantes o posibilidades de enseñabilidad, la estructuración de la actividad hacia la búsqueda activa y transformadora del conocimiento, la motivación y el trabajo grupal constituyen ejes para su implementación, así constatado en los indicadores para el diseño, ejecución y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje desarrollador establecidos por Castellanos y otros (2001a):

- Lo dialéctico, basado en la concepción dialéctica materialista de la categoría desarrollo. Se concretiza en el reconocimiento del problema como componente clave del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, cuya formulación se vincula directamente a la influencia que el proceso debe ejercer sobre ZDP de los estudiantes y, consecuentemente, sobre su crecimiento personal.
- La esencia dialéctica de la enseñanza desarrolladora, que se expresa en su aspecto procesal, gradual, y progresivo. Se corresponde con la necesidad que tiene el estudiante de dominar lo que ha sido logrado en el desarrollo histórico de la sociedad humana a través de un proceso activo y sistemático de construcción, reconstrucción y de apropiación de la cultura.

- El carácter multidimensional y contextual de la enseñanza desarrolladora. Se redimensiona tomando en cuenta la exigencia del aprendizaje desarrollador de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico determinado, a partir de su aspiración a potenciar el dominio de conocimientos, habilidades y capacidades en estrecha armonía con la formación de motivos, sentimientos, cualidades, actitudes, ideales y valores de alta relevancia personal y social.
- La contextualización de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. El propio término situación hace referencia a una determinada relación espacio-temporal en la que se insertan activamente los protagonistas y componentes del proceso.
- La situación de aprendizaje se manifiesta como el espacio de interacción en el que se organizan las condiciones necesarias y suficientes para el desarrollo de procesos de apropiación y dominio de contenidos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, deben crearse las condiciones que facilitarán el acceso a nuevos niveles de aprendizaje y desarrollo, tanto a nivel individual como grupal.
- La dirección y la comunicación enriquecen su contenido a partir de la comprensión del carácter mediado, cooperativo y contextualizado del aprendizaje.

Tanto el rigor científico en la construcción teórica, la riqueza y pertinencia en sus fundamentos, la relación con la práctica como la factibilidad relativo a las condiciones subjetivas de aplicación a partir de criterios de intencionalidad y gradualidad son características de este proceso, identificadas por los autores: Castellanos y otros (2001a); Silvestre y Zilberstein (2002); Ortiz (2005b); Coromoto y Barrientos (2011).

Particularmente Castellanos y otros (2001a), añaden “el necesario equilibrio entre la unidad y la diversidad, (...) estrechamente vinculada con la conjugación de la masividad y calidad” (p.56), y puntualizan el rol del docente en un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador como:

(...) educador profesional, que tiene el encargo social de establecer la mediación indispensable entre la cultura y los/las estudiantes, con

vistas a potenciar la apropiación de los contenidos de ésta que hayan sido seleccionados (...), y a desarrollar su personalidad integral (...) en cada momento histórico-concreto. (p.64)

El rol como conjunto de acciones correspondientes al status del docente universitario, en este caso como educador, descansa en los postulados de una educación desarrolladora, que como plantea Fariñas (2004) promueve y potencia aprendizajes desarrolladores, lo cual debe sustentar las más contemporáneas líneas metodológicas de las instituciones universitarias y los diseños curriculares de las diversas carreras.

La educación desarrolladora, concretizada en el sistema de acciones de aprendizaje y de enseñanza, se afirma en una comprensión del desarrollo humano que penetra su esencia, y le confiere obviamente su huella especial, donde la intencionalidad y finalidad del proceso rebasan su tradicional concepción lineal y parcializada, preparando al hombre para la vida a partir de la apropiación de procedimientos y estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales. (Castellanos, 2005)

Es por ello, que la complejidad del rol del docente universitario, en tanto educador del estudiante a través de la potenciación de un aprendizaje desarrollador que impulse el tránsito hacia niveles superiores de desarrollo, ofrece un matiz particular al proceso de formación continua, marcado por el compromiso y la responsabilidad con la práctica educativa cotidiana. (Imbernón, 1994, 1999, 2001b; Sánchez y Marcelo, 2001; Iranzo, Barrios y Ferreres, 2004; González, 2004a; González, R. y González, V., 2007; Cabrera, 2008; Padrón y Vizcaíno, 2011; Addine y otros, 2010; Bernaza y otros, 2013)

La potenciación del aprendizaje desarrollador se concibe en función de provocar en la práctica educativa la activación y autorregulación de los procesos implicados en el aprender, el establecimiento de relaciones significativas con los contenidos que se aprenden unido a la motivación por aprender que impulsen el desarrollo integral del estudiante universitario por medio de la acción cooperada en el grupo. (Martín, 2014)

Esta noción sobre el desarrollo integral del estudiante se plantea en términos de desarrollo de la personalidad, de enriquecimiento, de crecimiento personal, este último, de acuerdo con Pérez (2004), representa el proceso de cambio y

transformación que se produce en los contenidos y funciones psicológicas, que permiten un nivel superior de regulación y autorregulación comportamental e implica, a partir de las exigencias de la sociedad, una mejor relación con el medio, con las otras personas y consigo mismo.

Así, el foco de la formación continua de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador se halla en el proceso creciente de enriquecimiento y transformación individual que permite evolucionar el quehacer educativo como resultado de la cooperación y la apropiación grupal de conocimientos, actitudes, prácticas y valores que les posibilitan conducir, intencional y científicamente, el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante, a partir de la organización de situaciones de aprendizaje y condiciones que promueven el desarrollo de la autonomía, la autorregulación y la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida.

Al abordar las situaciones de aprendizaje desarrolladoras, se incorporan los criterios de Córdova (1996 citado en Herrera, 2000) al analizarlas como "el espacio donde a través de un sistema de acciones y de interacciones entre los sujetos se da la relación dialéctica entre el aprender y el enseñar" (p.46).

Alrededor de las situaciones de aprendizaje se comparten valoraciones en cuanto al carácter científico, individual, diferenciado y contextualizado, en función de la diversidad de estudiantes y sobre todo el enfoque desarrollador. (Herrera, 2000; Castellanos y otros 2001a; Castellanos, 2005; Zilberstein, 2009, Martín y Borges, 2013)

Desde este enfoque, se perciben las situaciones de aprendizaje desarrolladoras como espacios intencionalmente organizados donde a través de un sistema de acciones educativas y la interacción grupal tiene lugar la relación dialéctica entre los procesos de aprendizaje y enseñanza desarrolladores.

Estas acciones o sistema de acciones educativas se desarrollan en el contexto de las interrelaciones que ocurren en la dinámica del aprendizaje (Silvestre, 2002; Ortiz, 2005b; Labarrere, 2006, 2009; Zilberstein, 2009; Martín, 2013b), tomando como referente la teoría de la actividad propuesta por Leontiev (1978) donde constituyen procesos dirigidos a un objetivo consciente a partir de la realización de operaciones en dependencia de las condiciones que propician el aprendizaje.

Para ello, el cumplimiento exitoso de la función orientadora de los docentes es fundamental, como guía y apoyo, para alcanzar los objetivos educativos propuestos y favorecer el dominio de los instrumentos que permitirán una mayor autonomía y autorregulación del estudiante en su aprendizaje y desarrollo.

Es en este espacio que el concepto Base Orientadora de la Acción (BOA) introducido por Talizina (2000), referido al “sistema de condiciones, en el cual realmente se apoya el sujeto durante la realización de la acción”(p.115), adquiere una elevada significación para la metodología y práctica de la enseñanza en los diferentes niveles educacionales, aspecto reiterado por estudiosos del tema durante los últimos años como: Duarte (2002, 2003); Ortiz (2005, 2009); Solovieva y Quintanar (2006, 2010, 2012); González, Labarrere, Zilberstein (2009); Franco y Longarezi (2011).

Al respecto Solovieva y Quintanar (2012) señalan:

Cuando el pedagogo comprende el significado de la elaboración y aplicación de la base orientadora de la acción, modifica radicalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, eleva el nivel del éxito escolar e influye positivamente sobre la personalidad del alumno, convirtiéndolo en participante activo de su propio aprendizaje, en lugar de “ejecutor-reactor pasivo”, como sucede con el modelo conductista, o “explorador solitario que no sabe qué busca y algo construye en el camino, sin saber cómo y por qué”, como sucede en la teoría constructivista. (p.6)

Respecto a la interacción grupal que se generan en estos espacios, debe señalarse el requerimiento de su organización sobre la base de formas de actividad conjunta que propicien la influencia (la actividad conjunta se realiza a

partir de la suma de las contribuciones de los miembros del grupo) y/o interinfluencia (la integración sistemática de las contribuciones de los miembros del grupo), las que, en buena medida, determinan el grado de interdependencia y cooperación en el grupo que posibilitan el aprendizaje y el desarrollo.

En estrecha vinculación con los aspectos anteriores, la organización intencional de las situaciones de aprendizaje desarrolladoras requiere particularizar en los contenidos y mecanismos de aprendizaje. Los primeros dirigidos a propiciar la participación responsable y creadora en la vida social, y su crecimiento permanente como persona comprometida con su propio bienestar y el de los demás, y los segundos, asociados a la forma de aprender en el marco de una actividad y como resultado esta.

Como contenidos del aprendizaje, Castellanos y Grueiro (1996) refieren desde un enfoque personológico: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser, aspectos reconocidos como pilares básicos de la educación (Delors, 1997), que implican aprender más allá de la apropiación del conocimiento, dado el desarrollo cognitivo y metacognitivo, motivacional y valorativo del estudiante que le posibilitan aprender a aprender, el enriquecimiento de habilidades comunicativas e interacción social, el fomento de actitudes, valores y la creciente autonomía que permiten utilizar el aprendizaje a lo largo de la vida a tono con las crecientes exigencias socioculturales.

Los mecanismos de aprendizaje desempeñan un papel esencial en las acciones y operaciones que desarrolla el estudiante para la apropiación activa y creadora de los contenidos de la enseñanza, donde se exhibe la indisoluble unidad entre los componentes cognitivos, afectivos y conductuales.

Estos son tratados en la bibliografía consultada desde diversos enfoques, dentro de los que se destacan la reestructuración o reorganización de la información para el logro de un aprendizaje significativo. De forma general, en todas las propuestas se manifiesta uniformidad en cuanto a la reflexión y autorregulación como mecanismos que propician elevar la responsabilidad y el compromiso con el aprendizaje.

Del mismo modo, se advierten sus influencias en la adquisición de estilos y estrategias de aprendizaje, la construcción dinámica de los conocimientos y el establecimiento de relaciones significativas con los contenidos del aprendizaje, condicionado por los procesos motivacionales. (Castellanos y Grueiro, 1997; Castellanos y otros, 2001c; Castellanos y otros, 2002; Silvestre y Zilberstein, 2002; Zilberstein, 2009; Díaz y otros, 2011)

Sobre esta base se establecen líneas directrices para la organización de las situaciones de aprendizaje en los trabajos de D. Castellanos y colaboradores (1996-2005), asumidas en la actual investigación, como son:

- La promoción de una construcción activa y personal del conocimiento por parte de los estudiantes.
- La unidad de afecto y cognición a través de un aprendizaje racional y afectivo-vivencial.
- Las oportunidades para trabajar en grupo y realizar un aprendizaje cooperativo.
- El respeto a la individualidad, a los intereses, particularidades y necesidades de los estudiantes desde la flexibilidad y diversidad en objetivos específicos, contenidos, métodos, estrategias y situaciones educativas.
- La posibilidad de aprender a través de actividades desafiantes que despierten las motivaciones intrínsecas.
- La participación y solución en problemas reales, contextualizados, que permitan explorar, descubrir y hacer por transformar la realidad.
- La transformación del estudiante de receptor en investigador y productor de la información.
- La promoción del autoconocimiento, la autovaloración y la reflexión acerca del proceso de aprendizaje.
- La valorización de la autodirectividad y la autoeducación como meta.
- El centro en los cuatro pilares básicos de la educación: aprender a conocer, a hacer, a convivir, y a ser.

Unido a ellas, se considera eficaz añadir la realización del diagnóstico de las potencialidades de los estudiantes y el grupo como premisa para la organización de las situaciones de aprendizaje y las condiciones que provocan el aprendizaje desarrollador en la práctica educativa.

Conforme a la opinión de Domínguez (2007), el diagnóstico constituye un espacio para explorar el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante, que permite identificar las carencias y potencialidades en correspondencia con la tendencia orientadora del desarrollo de las particularidades psicológicas y la personalidad en cada estadio de desarrollo psíquico.

Sobre el aprendizaje, Zilberstein (2009) plantea que la adquisición de un conocimiento, el desarrollo de una habilidad o la atención a la formación de una cualidad se estructuran, generalmente, a partir de antecedentes ya adquiridos, de la potencialidad.

Significa entonces, que no se trata solo de buscar el nivel adquirido para la realización de una tarea sino trabajar sobre la ZDP (los aprendizajes para el desarrollo), a través de la interacción directa con el estudiante para potenciar el control (dominio) del propio comportamiento en la actividad de aprendizaje.

Una atención especial en este análisis requieren las condiciones que propician el aprendizaje desarrollador. Las condiciones son consideradas por Leontiev (1978) como uno de los componentes estructurales de la actividad y contenidos indispensables de toda acción, más no se identifican como acción en sí mismas.

El propio Leontiev (1978) plantea que la primera condición de toda actividad es una necesidad, la cual no puede determinar la orientación concreta de una actividad pues es en el objeto que ella encuentra su determinación. Esta dinámica tiene lugar en la medida en que la necesidad halla su determinación en el objeto (se objetiviza en él) o dicho objeto se torna motivo de la actividad y estimula hacia su realización.

Sobre esta base, es posible comprender las condiciones susceptibles de un aprendizaje desarrollador como aquellas que, a partir de la necesidad de aprendizaje objetivada en el contenido de la enseñanza, favorecen la búsqueda activa y consciente del conocimiento, el tránsito hacia niveles superiores de

autonomía, autorregulación y la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida.

Para Castellanos (1999), tanto la mediación como la cooperación y la contextualización son condiciones del aprendizaje, que “se relacionan con los diferentes tipos de situaciones de actividad e interacción en las cuales se movilizan determinados procesos en función de la apropiación de la experiencia socio-histórica” (p.10).

Para esta autora:

- El aprendizaje es, en consecuencia, el resultado de una práctica mediada que el docente adecua oportunamente de acuerdo a los objetivos y contenidos a aprender.
- El aprendizaje constituye un reflejo de los vínculos con el medio social y concreto en que transcurre.
- En el aprendizaje, la interacción y comunicación con los otros facilitan construir y perfeccionar los propios conocimientos, y transitar progresivamente hacia formas de actuación autorreguladas.

Un análisis de la mediación remite directamente al enfoque histórico-cultural de la psicología donde constituye una categoría medular, a partir de la visión de las funciones psicológicas superiores como procesos mediados culturalmente.

Sobre la conducta del hombre, en su forma general, se puede decir que su particularidad, en primer lugar está condicionada por el hecho de que el hombre interviene, activamente, en sus relaciones y, a través del medio, él mismo modifica su conducta, sometiéndola a su poder. (Vygotsky, 1987, p.98)

Según Vygotsky (1998), la mediación pasa necesariamente por la comprensión del uso y función de los instrumentos y signos. La función del instrumento es servir como un conductor de la influencia humana sobre el objeto de la actividad, es orientado externamente y debe necesariamente llevar a cambios en los objetos, mientras que el signo se considera como un medio de la actividad interna dirigido al control del propio individuo.

En esta línea, R. Feuerstein (1979 citado en Labarrere, 2009) destaca el carácter o significado de desarrollo de la mediación. Este autor expresa que en el marco de los procesos de transformación mediada y dirigida a finalidades, la

conciencia de la mediación y de la actividad mediadora son dos aspectos íntimamente ligados

Obviamente, el asumir la mediación como condición de la actividad de aprendizaje conlleva a hacer referencia a la concientización e intencionalidad de las acciones mediacionales pedagógicas (Labarrere, 2009), realizadas con el propósito de la transformación, de desencadenar procesos de construcción y reconstrucción de los contenidos del aprendizaje y, por tanto, de la personalidad del estudiante.

Labarrere hace referencia al término mediación pedagógica que alude a cierto género de acciones y actividades ejecutadas para obtener modificaciones en las personas, que pueden ser más o menos formales y se asocian a la intencionalidad y conciencia de los sujetos. También apunta que “de acuerdo con Werstc los procesos mediacionales pueden aparecer en al menos dos modalidades: la mediación semiótica y la mediación por modelación o actividad modelada” (Labarrere, 2009, p.2).

Ambas modalidades aplicadas al proceso enseñanza-aprendizaje desarrollador confluyen, tanto la mediación donde predominan símbolos como la que ocurre en la interacción entre los sujetos mediante instrumentos (o ellos mismos se convierten en instrumentos).

Se comparte la idea de Araujo (2009), cuando en su trabajo Mediación y aprendizaje docente acentúa que “el ejercicio de la docencia debe configurarse en la perspectiva de la mediación establecida por las relaciones: profesor-estudiante, estudiante-estudiante, profesor-conocimiento-estudiante, estableciéndose una relación directa entre la calidad de la mediación y la calidad del aprendizaje” (p.10).

Estrechamente ligada a la mediación se sitúa la cooperación, condición dada por la propia naturaleza social de la actividad, por la interacción y comunicación que se establecen con los otros en el aprendizaje y que garantizan la confrontación de saberes, la iniciativa y la creación, desde bases sustentadas en el trabajo grupal y la colaboración.

Como plantean Zárte y otros (2004):

El aprendizaje a partir del trabajo grupal traduce la idea de trabajar cooperativamente en la búsqueda de la información, colectivizar la

misma al ponerla en común y al discutirla, analizarla, criticarla y reelaborarla en grupo, modificar los propios puntos de vistas en función de la retroalimentación dada y recibida, avanzar juntos en la búsqueda y descubrimiento de nuevos conocimientos; pensar conjuntamente en las posibles aplicaciones de lo aprendido, y por último, y de manera ideal, organizarse para proyectar los aprendizajes más allá del aula, en un trabajo de equipo que influya de alguna manera en la transformación de la realidad. (p.2)

Por otra parte, la contextualización manifiesta su valor en la concreción de los contenidos del aprendizaje a las esferas de actuación de los estudiantes, sus vínculos con el medio social y las particularidades de la institución educativa, que favorecen el establecimiento de relaciones significativas en el aprendizaje y el fomento de la motivación para aprender.

En la bibliografía consultada se localizan los resultados de estudios efectuados por N. Talizina, apoyados en la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza, donde se reconocen entre las condiciones más significativas que conducen a los más altos indicadores de desarrollo en los estudiantes: el aprendizaje como actividad conductora (actividad de estudio conduce al desarrollo), la orientación hacia la ZDP, la presencia de contradicciones en el aprendizaje (situaciones de conflicto), el tipo BOA (según la propia autora, se destaca la BOA-Tipo III relacionada con el desarrollo del pensamiento teórico) y el tipo de enseñanza (la enseñanza que impulsa el desarrollo). (Talizina, 2000)

Asimismo, Bermúdez y Pérez (2004) enumeran condiciones que se relacionan con el sistema de interacciones que se establece en el proceso enseñanza-aprendizaje y que favorecen tanto el aprendizaje como el desarrollo de los estudiantes, entre ellas: la adecuada orientación, ejecución y control de las acciones de aprendizaje; adecuada comunicación pedagógica y grupal; y la creación de un clima psicológico positivo que propicie el intercambio, el debate y la creación.

Sobre la base de las propuestas anteriores, pueden ser expuestas como condiciones susceptibles de favorecer un aprendizaje desarrollador: la motivación hacia el aprendizaje, la mediación cultural, la orientación hacia la

ZDP individual y grupal, una base orientadora de la actividad hacia el desarrollo del pensamiento teórico, la cooperación y la contextualización.

Tanto la organización de las situaciones de aprendizaje desarrolladoras como sus condiciones deben ser proyectadas por los docentes universitarios en función de potenciar las dimensiones del aprendizaje desarrollador, pues resulta evidente que la concepción de aprendizaje desarrollador determina la estructuración y organización de la enseñanza desarrolladora, comprendida por Castellanos y otros (2001a) como una actividad que facilita y potencia los aprendizajes desarrolladores (activos, constructivos, significativos, integradores y enriquecedores).

De aquí emana el requerimiento de focalizar en este trabajo la formación de los docentes universitarios en la apropiación de los conocimientos, actitudes, prácticas y valores para provocar en la práctica educativa:

- El desarrollo de la activación y regulación del aprendizaje, otorgando especial atención a la creación de ambientes de aprendizaje productivos, creativos, metacognitivos y cooperativos, que posibiliten la participación activa y reflexiva de los estudiantes en la construcción de los conocimientos, el autoconocimiento, la progresiva dirección y el control del propio aprendizaje.
- El establecimiento de relaciones significativas en el aprendizaje a través del descubrimiento de los vínculos esenciales entre sus contenidos, de forma tal que hagan de la búsqueda del sentido personal de los mismos la clave para la comprensión, concientización de su utilidad (individual y social) e inserción en el plano personalógico.
- El fomento de las motivaciones intrínsecas hacia el aprendizaje, aprovechando los incentivos y motivos extrínsecos que subyacen en las actitudes positivas hacia el aprendizaje y el establecimiento de metas, objetivos, y aspiraciones adecuadas que fomenten la necesidad de realizar aprendizajes permanentes.

En este empeño, es imprescindible apoyar la formación de los docentes universitarios en una concepción desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza, pues como apunta Libâneo (2004b) “nada es más oportuno que el

profesor aprenda su profesión en la perspectiva en que irá a enseñar a sus alumnos” (p.23).

### **Conclusiones del capítulo**

La formación continua de los docentes universitarios constituye un proceso esencialmente social que posibilita evolucionar el contexto educacional en el que se actúa como resultado del enriquecimiento y actualización de los contenidos, métodos de la ciencia y valores, que se logra en la interacción cooperada de lo grupal e individual, en el interjuego entre la experiencia teórico-práctica del docente y su compromiso tanto individual como social, en función de satisfacer las crecientes exigencias de la educación superior y de la sociedad en general.

En el ahínco de elevar los niveles de calidad educacional en la universidad se insiste en el logro del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como proceso que garantiza la apropiación activa y creadora de la cultura, el desarrollo del autoperfeccionamiento, la autonomía, la autorregulación y la capacidad de realizar aprendizajes permanentes en contextos socioculturales complejos.

Tal concepción conlleva a una reconceptualización de la práctica educativa, ahora centrada en los estudiantes, y, consecuentemente, a la formación continua de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes a partir de la organización de situaciones de aprendizaje y condiciones que provoquen la activación y regulación, la significatividad y las motivaciones intrínsecas en los estudiantes.

## **CAPÍTULO II. DIAGNÓSTICO DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS Y POTENCIALIDADES DE LOS DOCENTES DE LA CARRERA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UNISS PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE DESARROLLADOR**

El capítulo presenta el diagnóstico de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes, apoyado en un recurso metodológico para el diagnóstico participativo que posibilita una posición activa, consciente, reflexiva y cooperada de los docentes como objetos y sujetos del proceso investigativo.

### **2.1- El diagnóstico de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes universitarios. Un recurso para el diagnóstico participativo**

El diagnóstico de las necesidades de formación constituye un factor de primer orden en todo proceso formativo, como acertadamente plantean González Tirados y González Maura (2007).

Estas autoras destacan que el diagnóstico se relaciona con la sistematización de la experiencia cotidiana en la práctica docente y en él, la discrepancia existente entre la situación actual y la deseada, como resultado de la interpretación crítica de las regularidades que se dan en la práctica educativa y, considerando los escenarios futuros en que se moverá el proceso, compone la línea de base para la realización de las acciones de formación.

La discrepancia entre la situación actual y deseada en la práctica educativa cotidiana constituye un reflejo de las necesidades formativas de los docentes universitarios, las que “han de constituir centro de atención en los programas de formación docente” (González, R. y González, V., 2007, p. 4).

Se es partidario de que comúnmente las necesidades formativas pueden ser individuales y/o grupales pero siempre vinculadas a los intereses, pues surgen en la compleja dinámica entre los factores cognitivos y afectivo-motivacionales que tiene lugar en el plano intersubjetivo. (Martín, 2013b)

Es por ello, que el diagnóstico de las necesidades formativas de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador debe iniciarse con acciones que permitan un acercamiento grupal al conocimiento y la

movilización hacia la apropiación, y profundización, en los contenidos formativos, con énfasis marcado en la reflexión y participación cooperada de todos los implicados.

De marcado interés en el diagnóstico resultan tanto la identificación, priorización y búsqueda de alternativas relacionadas con las necesidades formativas de los docentes como la determinación de las potencialidades, individuales y grupales, las que constituyen fuertes soportes para el desarrollo del proceso formativo, opinión compartida por un grupo de autores, entre los que se distinguen: Beltrán y Leite (2006); Basora, Fonseca, González, R y González, V. (2007); Fuentes (2008); Alvarado, Vieira y Longarezi (2012); Borges (2012a).

En este caso, las potencialidades son comprendidas como los recursos personales y grupales, actuales y potenciales, de cara a la formación y transformación de la realidad educativa en función de la potenciación del aprendizaje desarrollador.

Apoyado en los trabajos de Beltrán y Leite (2006); González, R y González, V (2007) sobre el diagnóstico de las necesidades formativas, se propone un recurso metodológico, básicamente participativo, que ofrece un plano organizativo a través de una secuencia sistémica de etapas y sus acciones.

Este recurso incluye las siguientes etapas para el diagnóstico participativo de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes universitarios:

- 1- Etapa de investigación
- 2- Etapa de comparación
- 3- Etapa de análisis de las brechas
- 4- Etapa de valoración

La primera etapa se caracteriza por la búsqueda de información a través de diversas fuentes y el análisis entrecruzado para aumentar los niveles de objetividad. Se indaga sobre la práctica educativa real y deseada de los docentes en el aula universitaria, sus preocupaciones y compromisos, en este caso en correspondencia con el tema o problemática de interés.

Tras el acercamiento a la problemática en estudio por parte de los participantes se procede a la construcción colectiva de las pautas a seguir para la realización del diagnóstico entre ellas la determinación de las cuestiones que guiarán la

posterior recogida de datos (de donde emergen además las categorías de análisis), la selección de métodos y técnicas de recogida de información, la planificación de acciones y determinación de los recursos necesarios.

En la segunda etapa se realiza la comparación entre el estado real y el deseado de la práctica educativa procurando puntos de contacto y la determinación de las brechas existentes en la formación de los docentes.

La tercera etapa, correspondiente al análisis de las brechas, se dirige a la identificación de aquellas que, según la percepción de los participantes, constituyen necesidades formativas. Se efectúa un resumen e integración de la información que posibilita el establecimiento de las necesidades formativas y su jerarquización, de estimarse conveniente.

En la etapa de valoración se establecen las necesidades formativas y las posibles alternativas de solución. En esta, adquiere un alto valor la determinación colectiva de las potencialidades (individuales y grupales) en el grupo de docentes que pueden ejercer una influencia positiva en el proceso formativo. El hecho de especificar el análisis de las potencialidades en esta etapa no limita su detección durante todo el proceso diagnóstico.

Durante esta etapa, se debe lograr una mayor consolidación de la formación de motivos formadores de sentido en relación con el tema o problemática de interés que tiene lugar durante todo el proceso. Como resultado se obtiene una configuración de partida para el diseño e implementación del proceso formativo.

En esencia, se trata del análisis y valoración grupales sobre las necesidades formativas y potencialidades desde el punto de vista del tema de interés y de su solución, donde la participación cooperada y comunicación horizontal que se establecen posibilitan la realización de acciones reflexivas desde las experiencias y vivencias de los docentes participantes sobre la práctica educativa actual y deseada, con un papel determinante en el incentivo de la motivación y el desarrollo de la cohesión grupal, esta última como “unidad afectiva, valorativa y conductual que se establece en el espacio grupal” (Fuentes, 2005a, p. 74).

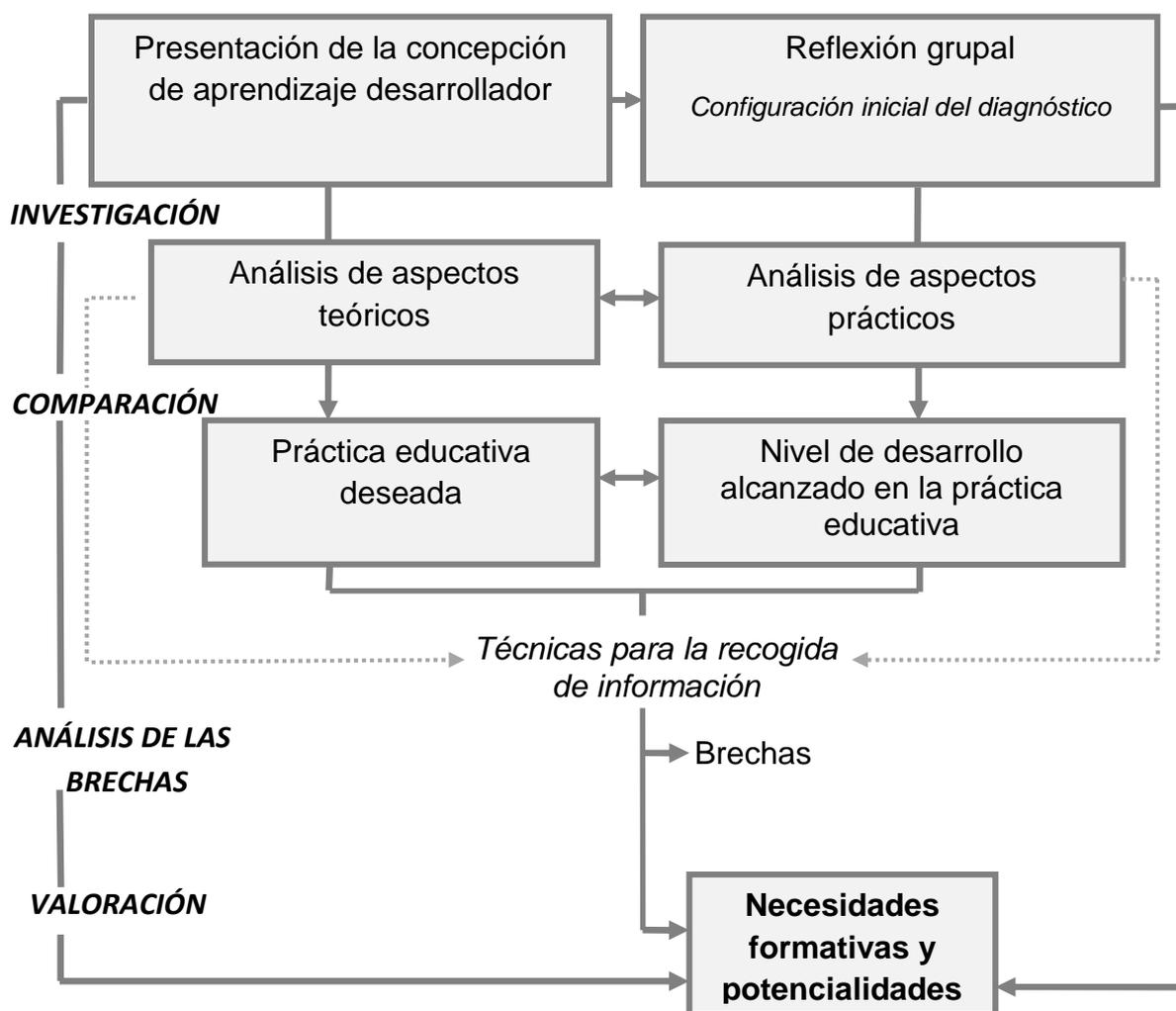


Figura 1. Recurso metodológico para el diagnóstico participativo de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes universitarios

Este recurso metodológico posee características típicas de las metodologías esbozadas por De Armas y otros (2003), entre ellas: responde a un objetivo de la teoría y/o práctica educativa, constituye un proceso sistémico conformado por etapas que permiten lograr el objetivo y tiene carácter flexible a pesar de su ordenamiento lógico.

Su puesta en práctica rescata el carácter interactivo del diagnóstico, resaltando la posición activa y transformadora de los docentes universitarios como objetos y sujetos del propio proceso.

## **2.2- Diagnóstico de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss en torno a la potenciación del aprendizaje desarrollador**

Con el objetivo de determinar las necesidades formativas y potencialidades de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes, fue realizado un diagnóstico en el contexto de la Facultad de Humanidades de la Uniss.

El acceso al campo se posibilitó a partir del consentimiento informado para ejecutar la investigación por la Decana de la Facultad de Humanidades de la universidad, donde está enmarcada la carrera Licenciatura en Psicología.

### *Contextualización del escenario de la investigación*

La carrera Licenciatura en Psicología se incluye en la enseñanza universitaria espirtuana en el curso académico 2000-2001 y hasta la actualidad ha enfrentado los retos de la educación superior, con marcado énfasis en el logro de una calidad, cada vez mayor, en la formación del profesional.

En ella, el proceso docente-educativo transcurre en una modalidad de estudio semipresencial que se implementa a través del curso por encuentros. La fuente de ingreso es diversa, lo que marca distintivamente el proceso educativo.

### *Participantes en el diagnóstico*

Los docentes que integran el claustro de la carrera Licenciatura en Psicología, del cual la autora forma parte, quienes desempeñaron el rol de participantes-investigadores, rol típico de la investigación-acción, según Rodríguez y otros (2002).

### *Caracterización del claustro*

El claustro de la carrera está conformado por un total de diecinueve docentes universitarios a tiempo completo. De ellos, trece son licenciados en psicología y seis son licenciados en educación.

En cuanto a la experiencia como docentes en la educación superior, cuatro poseen más de 20 años, ocho se hallan entre 10 y 19 años, cuatro entre 5 y 9 años y tres con menos de 5 años.

La categoría docente predominante es asistente, cinco son profesores auxiliares y uno es titular. Un total de ocho docentes han cursado una maestría y uno posee el grado científico de Doctor en Ciencias Psicológicas.

### **2.2.1-Tipo de investigación, método y técnicas/instrumentos para la recogida de la información**

La investigación se sustenta en una metodología esencialmente cualitativa y se apoya en el método investigación-acción (I-A), dada la intención sustantiva y el enfoque que la orienta.

De acuerdo con Kemmis (1988):

La investigación-acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por los participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de: a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan las prácticas, b) comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en que se efectúan estas prácticas. (p.42)

La I-A se fundamenta en el carácter preponderante de la acción traducido en el rol activo que asumen los sujetos participantes. En ella, el punto de inicio se localiza en los problemas surgidos en la práctica educativa, sobre los cuales se reflexiona y se encamina la búsqueda de soluciones, rompiendo de esta forma con la dicotomía separatista teoría/práctica.

Se asume para la investigación la I-A participativa como modalidad que permite, como puntualiza De Miguel (1989 citado en Rodríguez y otros, 2002) “obtener conocimientos colectivos sobre una realidad social” (p. 56).

Aspectos como la experiencia vivida, el diálogo y el compromiso se convierten en herramientas fundamentales en la I-A participativa, que en esta ocasión persigue producir conocimientos y acciones útiles para el grupo de docentes, a través del proceso de construcción, reconstrucción y empleo de los saberes y prácticas (profesionales y personales), lo cual devela el inherente carácter educativo de la investigación.

Su selección responde a las posibilidades transformadoras inherentes, dirigidas al cambio y desarrollo de los sujetos y su realidad, su enfoque sistémico, el análisis holístico de las situaciones problemas, así como la concepción activa de los sujetos y grupos, elementos comunes identificados por Tovar (2005).

Esta perspectiva, de acuerdo con Goyette y Lessard-Herber (1987 citado en Tovar, 2005) revela la función crítica de la investigación-acción, unido a sus

funciones formativas y de cambio social, así advertido también en los trabajos de Carr y Kemmis (1986) y González (1997).

Desde esta perspectiva, se emplearon técnicas/instrumentos para la recogida de la información, tales como:

- Grupo estructurado: para facilitar la identificación, caracterización y priorización de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes universitarios para la formación continua en función de potenciar el aprendizaje desarrollador, y obtener valoraciones asociadas a la búsqueda de soluciones y sondeo del nivel de motivación existente. (Anexo -1)
- Cuestionario: con el objetivo de constatar la percepción de los docentes universitarios sobre el desarrollo alcanzado respecto a prácticas educativas que potencian el aprendizaje desarrollador y la identificación de necesidades formativas. (Anexo -2)
- Entrevista individual semiestructurada: para obtener una aproximación más tangible a la información sobre las necesidades formativas en función de potenciar el aprendizaje desarrollador, la determinación de las potencialidades y nivel de motivación, individual y grupal, de cara a la formación y transformación de la realidad educativa. (Anexo -3)
- Escala autovalorativa: para determinar la valoración de los docentes universitarios en torno a los conocimientos, actitudes, prácticas y valores que poseen para potenciar el aprendizaje desarrollador. (Anexo -4)
- Observación participante: como eje transversal durante todo el proceso investigativo, con el fin de lograr un acercamiento en un sentido más profundo y fundamental a los sujetos y el grupo que posibilite obtener una percepción de la realidad estudiada en tiempo real. El registro de lo observado se realiza por medio de las notas de campo, unido a grabaciones de audio y/o video. (Anexo -5)
- Entrevista grupal: con el propósito de valorar las potencialidades del recurso metodológico para el diagnóstico participativo empleado en la identificación y valoración de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes universitarios. (Anexo -6)

- Triangulación de datos: para integrar y contrastar todos los datos disponibles tras la utilización de diversos métodos y técnicas de recogida de información. Además posibilita crear una visión global, detallada y exhaustiva, como plantean Janesick (1994); Rodríguez y otros (2002) sobre la problemática en estudio.

El empleo de estas técnicas/instrumentos armoniza la obtención de la información a partir de la forma en que la investigadora percibe e interpreta la realidad en estudio y la propia configuración que efectúan los participantes.

### **2.2.2- Categorías de análisis y subcategorías**

Para el diagnóstico de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes universitarios en torno a la potenciación del aprendizaje desarrollador, se fueron construyendo categorías de análisis y subcategorías como ejes básicos para el trabajo de recogida de información, las que emergen de la experiencia investigativa de la autora, del vivir día a día en el grupo, del pensar y sentir de manera colectiva de todos los participantes, a partir de la combinación de procesos deductivos e inductivos, por lo que constituyen un producto o resultado de investigación, afín con los criterios de Rodríguez y otros (2002).

Se enuncian como categorías y subcategorías de análisis las siguientes:

- Formación de los docentes para potenciar la búsqueda activa y reflexiva del conocimiento por el estudiante.

Refiere la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores para potenciar la búsqueda activa del conocimiento por el estudiante, desde posiciones reflexivas que estimulen y propicien el autoperfeccionamiento, la autonomía y autodeterminación.

Subcategorías:

- Conocimientos sobre la concepción del aprendizaje desarrollador y sus implicaciones para la práctica educativa en la universidad.
- Dominio de la organización de las situaciones de aprendizaje que propicien la búsqueda activa y reflexiva del conocimiento por el estudiante.
- Posibilidades de mantener la posición activa y reflexiva del estudiante en la orientación, la ejecución y el control de la actividad de aprendizaje.

- Implicación personal y del grupo de docentes con la práctica educativa para potenciar la búsqueda activa y reflexiva del conocimiento por el estudiante.

- Formación de los docentes para diagnosticar las potencialidades individuales y grupales para el aprendizaje desarrollador.

Relativa a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores para el diagnóstico de la ZDP y ZDP grupal como punto de partida para potenciar el aprendizaje desarrollador.

Subcategorías:

- Conocimientos en torno a los postulados teóricos del enfoque histórico-cultural en relación con la ZDP.
- Dominio de las técnicas/instrumentos para el diagnóstico del estado actual y potencial del desarrollo del estudiante.
- Posibilidades de identificación de las potencialidades del desarrollo (grado de enseñabilidad) como premisa para organizar las situaciones y condiciones para potenciar el aprendizaje desarrollador.
- Interés y motivación por la realización del diagnóstico e implementación de acciones que amplíen la ZDP y ZDP grupal.
- Formación de los docentes para fomentar la actividad productivo-creadora y el componente metacognitivo del aprendizaje.

Significa la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores para el desarrollo del pensamiento teórico, la reflexión y regulación metacognitiva como conductores del autoperfeccionamiento, la autonomía y la autodeterminación.

Subcategorías:

- Conocimientos sobre las regularidades del desarrollo cognitivo y específicamente del pensamiento teórico según el estadio de desarrollo de la juventud.
- Posibilidades para el desarrollo del sistema de conocimientos, habilidades (generales y específicas) y estrategias de aprendizaje.
- Fomento de la reflexión y toma de conciencia acerca de la actividad cognoscitiva y el aprendizaje.
- Desarrollo de habilidades de orientación, ejecución y evaluación del proceso de aprendizaje que posibiliten la autorregulación.

- Tendencia hacia la orientación y el comportamiento reflexivo en la práctica educativa cotidiana.

- Formación de los docentes para potenciar la significatividad del aprendizaje.

Relacionada con la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores para potenciar el establecimiento de relaciones significativas en el aprendizaje y su implicación en la esfera afectiva.

Subcategorías:

- Posibilidades de provocar el establecimiento del vínculo de los nuevos contenidos de la enseñanza con los anteriores.
- Dominio de la relación de los nuevos conocimientos con la vida (experiencia personal, vida cotidiana, utilización práctica).
- Fomento de la significación social del conocimiento y su vínculo con la esfera afectiva.
- Actitudes positivas hacia el establecimiento de relaciones significativas en el aprendizaje y su vínculo con la esfera afectiva de los estudiantes.
- Formación de los docentes para incentivar la motivación por aprender.

Referida a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores para incentivar la motivación para aprender y el desarrollo del sistema autovalorativo respecto al aprendizaje.

Subcategorías:

- Desarrollo de la motivación por los contenidos y/o procesos del aprendizaje.
- Fomento de la autoevaluación, sentimientos de auto-eficacia y expectativas positivas respecto al aprendizaje.
- Posibilidades de incentivar la responsabilidad por el aprendizaje favoreciendo la autorregulación a partir del compromiso e implicación afectiva con el mismo.
- Dominio de los procesos de comunicación y cooperación que tienen lugar en el grupo y condicionan la motivación para aprender.
- Conducción del aprendizaje como parte intrínseca de la vida y fuente del crecimiento personal.

- Formación de los docentes para organizar situaciones de aprendizaje y condiciones potenciadoras del aprendizaje desarrollador.

Significa la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores que posibiliten la organización de situaciones y las condiciones que provoquen en el contexto de la práctica educativa el aprendizaje desarrollador.

Subcategorías:

- Dominio de los contenidos y mecanismos del aprendizaje.
- Posibilidades para la organización intencional de las acciones educativas e interacción grupal.
- Creación de las condiciones como andamiaje para el proceso de aprendizaje desarrollador.
- Actitud positiva hacia la potenciación del aprendizaje desarrollador y la práctica educativa desarrolladora.

### **2.2.3- La dinámica del diagnóstico participativo**

- Etapa de investigación. En una primera etapa se presentó la concepción de aprendizaje desarrollador y se realizó un análisis sobre sus implicaciones para la enseñanza en la universidad. Tras el acercamiento a la temática por parte de los participantes se analizaron sus principales elementos estructurales, teóricos y prácticos, posibilitando advertir grupalmente los requerimientos de la práctica educativa deseada para potenciar el aprendizaje desarrollador. Esta etapa se distinguió por la participación activa de los docentes en la determinación convenida de importantes pautas que guiaron la investigación, entre ellas, la construcción de categorías para la recogida de datos, la selección de métodos y técnicas para la obtención de la información y la proyección de posibles alternativas de solución.
- Etapa de comparación. Tomando como referente la práctica educativa deseada, se realizó un análisis detallado y comparativo del nivel de desarrollo alcanzado en la práctica educativa actual, el que posibilitó la identificación de puntos de contacto y la presencia de brechas que limitan la potenciación del aprendizaje desarrollador de los estudiantes de la carrera.

- Etapa de análisis de las brechas. A partir de la identificación de las brechas existentes se efectuó el análisis de cada una de ellas, las que fueron percibidas como necesidades formativas según los participantes, particularizando, además, los contenidos esenciales a considerar en cada uno de los casos.
- Etapa de valoración. En esta última etapa quedaron establecidas jerárquicamente las necesidades formativas percibidas por los participantes y posibles alternativas para la ejecución de acciones formativas que aproximen a la práctica deseada para la potenciación del aprendizaje desarrollador, apoyado en la determinación de un conjunto de potencialidades individuales y grupales para el despliegue del proceso formativo y la transformación de la realidad educativa.

#### **2.2.4- El análisis de los datos cualitativos**

En un primer momento, se llevó a cabo el análisis particular de los datos en función de cada método o técnica empleada y posteriormente el correspondiente resumen e integración a partir de las categorías y subcategorías de análisis que guiaron la investigación, en todos los casos verificados con los participantes.

Seguidamente se presentan los principales datos obtenidos. Se añaden *“fragmentos extraídos de los registros de información”* durante el proceso investigativo.

La realización del grupo estructurado posibilitó el intercambio y confrontación de opiniones sobre el rol de los docentes universitarios y sus particularidades en función de potenciar el aprendizaje desarrollador, y una aproximación al pensar y sentir de los miembros del grupo por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones. Se obtuvo una estructura de sentido compartida entre los participantes, consensualmente, en concordancia con el foco de la investigación.

Existió acuerdo general en cuanto al rol de los docentes como educadores encargados de la potenciación del aprendizaje desarrollador, haciendo referencia a la unidad entre la instrucción, la educación y el desarrollo, asimismo sobre los requerimientos de la práctica educativa para provocar el

aprendizaje desarrollador de los estudiantes universitarios y la disposición para su ejercicio.

Se manifestó poco dominio sobre la concepción del aprendizaje desarrollador y sus implicaciones para la enseñanza en la universidad. Sin embargo, se destacó el conocimiento de varios aspectos que sustentan la concepción por la aproximación a los fundamentos psicológicos que funcionan como soportes de la educación apoyados en el enfoque histórico-cultural, no así su instrumentación efectiva en la práctica.

*“Me atrevo a decir que tenemos nociones muy leves sobre el aprendizaje desarrollador (...) resulta coherente con el enfoque histórico-culturalista sobre el que trabajamos en la carrera”.*

*“(...) en este caso la psicología aporta muchos conceptos, tenemos cierto dominio de las generalidades del enfoque histórico-cultural, (...) hay que concretarlo en la práctica”.*

El intercambio de opiniones sobre la organización de las situaciones de aprendizaje marcó un momento de gran significación en el encuentro. Se efectuaron intervenciones que giraron sobre el requerimiento de propiciar la continua posición activa del estudiante en la actividad de aprendizaje y los resultados insatisfactorios que muestra la práctica educativa cotidiana.

*“(...) ese es el punto (...) la autonomía solo se puede fomentar desde el protagonismo del estudiante”.*

*“Pienso que hay que trabajar con la motivación y a partir de aquí incentivar el protagonismo de los estudiantes (...) muchos son totalmente desinteresados por el estudio, no realizan el estudio independiente, (...) esto limita la clase encuentro y la posición activa de nuestros estudiantes en la búsqueda del conocimiento”.*

*“(...) es la tarea más difícil”.*

Reiterados criterios fueron expuestos sobre las limitaciones que presentan los estudiantes en las diversas asignaturas para aplicar los contenidos y generalizarlos a nuevas situaciones. Los docentes manifestaron que el aprendizaje es, por lo común, memorístico, la argumentación teórica es pobre y poco sólida.

*“La calidad de los resultados del proceso docente no es la esperada, los estudiantes son extremadamente reproductivos. El examen estatal es una muestra fiel, (...) no logran aplicar los contenidos integrados de las asignaturas a un caso”*

*“Tenemos la experiencia del trabajo integrador en cuarto año (...) solo con ayuda lograron establecer los nexos con la práctica, (...) la argumentación y generalización son muy pobres, (...) necesitan de ayuda permanente”.*

*“Otra cuestión muy importante es el cambio actitudinal (...) el proceso no está provocando la modificación de las actitudes en los estudiantes como se espera (...) tampoco esto se evalúa (...)”.*

En este intercambio se resumieron los matices de la práctica educativa deseada para potenciar el aprendizaje desarrollador en función del desarrollo de la autonomía y apropiación activa del conocimiento, el desarrollo metacognitivo, la formación de conceptos científicos, el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo al aprendizaje, el incremento de la motivación individual y grupal, el desarrollo de la personalidad, el vínculo entre los componentes cognitivos y afectivos que propicien la motivación por el estudio, la concreción de la unidad teoría-práctica y el trabajo sobre la ZDP y ZDP grupal.

Tomando esta caracterización de la práctica deseada como punto de comparación, los participantes coincidieron en que *“la práctica actual discrepa mesurablemente de la que debe provocar o potenciar, adecuadamente, el aprendizaje desarrollador en el estudiantado”.*

A tales efectos, los docentes identificaron como rasgos de la práctica actual:

- La organización de situaciones de aprendizaje que frecuentemente solo conllevan a la aplicación rutinaria de los conocimientos y procedimientos aprendidos.
- El insuficiente aprovechamiento de las vivencias y experiencias de los estudiantes.
- La escasa realización del trabajo grupal como vehículo para fomentar el aprendizaje y la influencia del grupo sobre cada uno de sus miembros.
- La falta de motivación suficiente hacia la actividad de aprendizaje.

- El poco desarrollo de estrategias de aprendizaje.
- El empleo en múltiples ocasiones de métodos y procedimientos que no favorecen el papel activo del estudiante como sujeto del aprendizaje.
- La no realización del diagnóstico de las potencialidades del estudiante ni del grupo.
- La limitada realización de acciones de forma que estimulen el desarrollo del pensamiento teórico, la reflexión y autorregulación en la actividad de aprendizaje.

Después del análisis sobre la práctica actual, se manifestó consenso en el grupo en cuanto a considerar estos aspectos como necesidades formativas y la pertinencia de la puesta en práctica de acciones formativas a corto y mediano plazo, entre las que enumeraron: conferencias, talleres, formas de trabajo metodológico, todos con énfasis en la adquisición de los conocimientos requeridos y herramientas para la práctica, de forma tal *“(...) que contribuyan al perfeccionamiento de nuestro desempeño como docentes universitarios”*.

Varios participantes reiteraron las dificultades que se presentan a diario para organizar la enseñanza ajustada a las necesidades y potencialidades de los estudiantes, destacando las diferencias marcadas que se manifiestan entre los mismos.

*“(...) nuestros estudiantes mayoritariamente no han vivido la actividad de estudios como una actividad gratificante y con sentido”*.

*“Considero que el problema está en lograr que la actividad de estudio constituya una necesidad de primer orden en la vida de los estudiantes, (...) sí tienen muchas potencialidades”*.

*“No es solo la falta del diagnóstico (...) es el desinterés, la falta de actitudes positivas hacia el estudio”*.

Unido a ello, se brindó marcada atención a la problemática de la práctica laboral no contenida en el plan de estudios de la carrera, lo cual obstaculiza en elevada magnitud la vinculación de los contenidos de la enseñanza con la práctica profesional viva, de la teoría con la práctica social y, por tanto, el incremento de la motivación hacia el estudio y la profesión.

*“Sin la práctica laboral se pierde la esencia de la formación”*.

*“(...) es la práctica el vehículo perfecto para incrementar la motivación hacia el estudio, hacia la profesión”.*

*“Los trabajos prácticos que se indican como complemento de las asignaturas son un paso de avance, (...) aún es insuficiente”.*

Al margen del análisis e identificación de las necesidades formativas afloraron, claramente percibidas, las potencialidades individuales y del grupo docente, traducidas como fuertes puntales para el proceso formativo y la transformación de la realidad educativa, entre ellas: el elevado compromiso y responsabilidad con la formación y calidad de los futuros profesionales de la psicología, la motivación por la docencia universitaria e interés manifiesto por la calidad del aprendizaje, la motivación por la formación continua en el ámbito de la pedagogía, la cohesión grupal y actitudes positivas hacia el trabajo grupal y cooperado.

El desarrollo de este método favoreció el intercambio, la confrontación de saberes y prácticas, la dinámica entre lo individual y lo grupal, la percepción de la implicación y motivación por esta actividad, y sus objetivos, a través de las expresiones conductuales de todos los participantes. En este estudio se constata el alto valor del grupo estructurado como “un excelente procedimiento de contacto y entrada en los grupos” según sugiere Sánchez (2005, p. 201).

La aplicación del cuestionario permitió corroborar la percepción de los docentes universitarios acerca del desarrollo alcanzado para la realización de una práctica educativa potenciadora del aprendizaje desarrollador e identificación de necesidades formativas, desde una óptica exploratoria y con el fin de minimizar los efectos del investigador.

Estos datos mostraron cómo la mayoría de los participantes perciben limitaciones para potenciar el aprendizaje desarrollador al ofrecer una evaluación regular o insuficiente en relación con los siguientes contenidos de la práctica educativa:

- La orientación para la apropiación activa y personal del conocimiento.
- El fomento del autoconocimiento, autovaloración y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.
- El desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje.

- La conducción hacia la apropiación del contenido y sus vínculos con la vida.
- El fomento de la implicación de la esfera afectiva en el aprendizaje y la atribución del sentido personal a los contenidos.
- La estimulación de la motivación hacia el aprendizaje.
- El fomento de valores y actitudes positivas hacia el aprendizaje.
- La organización de situaciones de aprendizaje a partir del diagnóstico y el trabajo sobre la zona de desarrollo próximo de los estudiantes y el grupo.
- El empleo de formas de trabajo grupal centradas en la participación y la cooperación.

Entre ellos, la orientación para la apropiación activa y personal del conocimiento, el fomento del autoconocimiento, autovaloración y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, la organización de las situaciones de aprendizaje sobre la ZDP de los estudiantes y el grupo, y el empleo de formas de trabajo grupal, centradas en la participación y cooperación resultaron las de menor desarrollo alcanzado (insuficiente). El resto fue evaluado como regular y todos los aspectos se identificaron como necesidades formativas.

La información de los resultados obtenidos fue facilitada posteriormente a los participantes, permitiendo comprobar la consideración totalizadora de cada uno de los aspectos abordados como necesidades formativas.

En este marco de análisis se manejaron nuevamente criterios anteriormente ya expresados en cuanto a los resultados no deseados que se mantienen en la formación del profesional, el cual no resulta coherente con las demandas de la práctica psicológica, y la responsabilidad que en ello posee el profesorado universitario.

Mayoritariamente los docentes formados inicialmente como psicólogos recalcaron la necesidad de elevar la formación pedagógica, y así *“allanar el camino para la concreción en la práctica de las lecciones aprendidas en el ámbito general de la ciencia psicológica y particular de la psicología educativa”*.

De los docentes, también se recogieron opiniones en cuanto a la superación de esquemas construidos a partir de modelos tradicionales de enseñanza de los cuales fueron partícipes durante la formación previa.

La entrevista a cada uno de los participantes se produjo conforme a uno de sus propósitos profesionales, en este caso, dirigida a la obtención de información valiosa concerniente a la problemática en estudio. Ésta constituyó una vía para recabar una información más cualitativa y detallada en torno a las percepciones y valoraciones de los docentes.

El desarrollo de la entrevista se caracterizó por:

- La introducción inicial de la explicación sobre el desarrollo de la entrevista.
- El mantenimiento de un diálogo asimétrico entre el entrevistador y el entrevistado.
- La búsqueda de la repetición de lo que ha sido afirmado por el entrevistado.
- La estimulación para abordar detalles sobre las cuestiones tratadas.
- El fomento de un clima de confianza.
- El empleo de preguntas de opinión/valor.

Con el consentimiento de todos los docentes, fueron grabadas las entrevistas, lo cual viabilizó registrar con mayor fidelidad todas las interacciones verbales producidas entre el entrevistador y entrevistado. En estos espacios la observación se instituyó como recurso clave, inherente a los procesos hermenéuticos que se sostienen en la práctica de la investigación-acción que proporciona continuamente una representación de la realidad en que se actúa, desde el rol de la investigadora como observadora y participante.

Acerca de la pertinencia de la formación para potenciar el aprendizaje desarrollador, las necesidades formativas, las potencialidades para el desarrollo de acciones formativas, las posibles alternativas de solución y valoración del nivel de motivación individual y grupal de cara a la formación y transformación de la realidad educativa, la información recogida permitió advertir los siguientes aspectos:

En cuanto a la pertinencia, todos los entrevistados coincidieron positivamente en sus opiniones, justificadas, en gran medida, por las fuertes demandas que hoy la sociedad impone a la universidad en la formación de los estudiantes como profesionales capaces de enfrentar los retos de la profesión, con la más alta calidad y responsabilidad social.

Se hizo alusión a la misión que tiene la carrera de formar personalidades plenas, un profesional altamente capacitado y comprometido con la ciencia psicológica y la sociedad, donde la calidad del aprendizaje es elemento medular.

La mayoría de los entrevistados expresaron no tener conocimientos sobre la concepción del aprendizaje desarrollador propuesta que permitan su implementación en la práctica y otros solo nociones muy generales.

Después de la aproximación inicial a la temática como parte de esta investigación, varios afirmaron la realización de acciones en la clase que tributan a potenciar el aprendizaje desarrollador, mas no de forma sistemática y consolidada.

En reiteradas oportunidades insistieron sobre las desventajas de la modalidad semipresencial de estudios de la carrera, carente de la planificación de la práctica profesional en el plan de estudio, una de las causas identificadas en la falta de dedicación de horas al estudio y la desmotivación de los estudiantes.

Fue abordado el hecho de que la experiencia laboral no es sinónimo de conocimiento y dominio de las herramientas necesarias para potenciar el aprendizaje desarrollador debido al arraigo a prácticas tradicionales que descuidan, generalmente, el protagonismo del estudiante en la actividad de aprendizaje. Los docentes opinaron que:

*“Se exige una mayor calidad en el aprendizaje y la formación integral del futuro profesional, esa es la misión de la universidad y de la carrera, (...) lograr el aprendizaje desarrollador es una solución”.*

*“Para mi está claro que la perspectiva del aprendizaje desarrollador da al traste con las demandas actuales de la educación superior”.*

*“En mi opinión, lograr un aprendizaje desarrollador en los estudiantes debe ser el reto de la universidad.”*

*“Yo creo que la pertinencia de la formación para potenciar el aprendizaje desarrollador es evidente, debe generalizarse a todos los profesores universitarios”.*

*“Pienso que no se trata de aprender lo que es un aprendizaje desarrollador, hay que llevarlo a la clase, (...) la formación va a contribuir a llevarlo a la práctica.”*

*“La concepción sobre el aprendizaje desarrollador (...) engloba todo un sistema de acciones que deben marchar a un mismo compás para lograr su verdadero efecto en el desarrollo de los estudiantes, (...) la formación debe dirigirse a todas sus aristas”.*

Las interacciones establecidas contrastaron las brechas en la formación de los docentes para potenciar el aprendizaje desarrollador, previamente identificadas, y confirmadas en este diálogo con carácter más particularizado.

En esta ocasión las necesidades formativas se precisaron por la mayoría de los entrevistados alrededor de la organización de las situaciones de aprendizaje para el fomento de la independencia cognitiva, la búsqueda activa y reflexiva del conocimiento y la creatividad, el desarrollo metacognitivo, el incremento de la motivación por la actividad de aprendizaje, el trabajo sobre la ZDP, el incremento de la significatividad del aprendizaje, la creación de las condiciones favorables para el aprendizaje desarrollador, todas contenidas en mayor o menor medida en los datos obtenidos con la aplicación de los instrumentos de recogida de la información empleados anteriormente.

Los entrevistados enfatizaron poseer poco dominio para la realización de acciones sobre la ZDP y la ZDP grupal condicionado, principalmente, por la no realización del diagnóstico de las potencialidades para organizar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Especial interés se evidenció acerca de la metacognición. Se consideró de forma unánime la significación del desarrollo metacognitivo, la apropiación de estrategias de aprendizaje, el papel de la autorregulación en esta actividad, sin embargo se manifestaron marcadas limitaciones para su desarrollo desde la clase. Coincidentemente todas las reflexiones al respecto indicaron el pobre desarrollo del componente metacognitivo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla cotidianamente.

Ahondar en el dominio de las situaciones de aprendizaje y las condiciones que apoyan su despliegue, permitió obtener una visión más aproximada a la realidad educativa. Sobre esto fue manifestado:

*“Cuando preparo la clase siempre pienso en lograr un mayor protagonismo del estudiantado, pero la mayoría de las ocasiones*

*termino trasmitiendo los contenidos, (...) también los estudiantes lo prefieren”.*

*“En mi asignatura se hace un poco difícil el trabajo grupal, pero cada vez que tengo la oportunidad utilizo alguna técnica de grupo”.*

*“La estimulación del desarrollo intelectual a veces ocurre de manera espontánea en la clase”.*

*“La labor educativa muchas veces es de forma forzada, (...) debe existir una correspondencia con los contenidos y la influencia que estos ejercen en la educación de la personalidad”.*

*“Las situaciones de aprendizaje no siempre motivan a los estudiantes, no se relacionan con casos de la vida cotidiana”.*

*“El trabajo cooperativo se ha convertido en un desafío (...) hay que trabajar el aprendizaje cooperativo”.*

*“Hay que perfeccionar la orientación que ofrece el docente, de esto depende en gran medida el éxito en el resultado del proceso de aprendizaje”.*

De forma general, fue percibido poco dominio sobre la organización de las situaciones de aprendizaje y las condiciones que propician el aprendizaje desarrollador. En este último punto, cuestiones como la mediación cultural, la base orientadora de la actividad y la cooperación fueron de gran interés para los entrevistados, referido en sus intervenciones.

Ante la interrogante ¿cuáles son las necesidades formativas que a su criterio deben ser priorizadas en el proceso de formación continua de los docentes para potenciar el aprendizaje desarrollador?, los entrevistados concordaron en enumerar: el diagnóstico de las potencialidades, el fomento de la búsqueda activa del conocimiento, el desarrollo de la metacognición, el desarrollo de la motivación e implicación afectiva con el contenido del aprendizaje y la organización de las situaciones y condiciones de aprendizaje desarrolladoras.

Relativo al diagnóstico, las opiniones se asociaron con las dificultades en el trabajo sobre la ZDP, la identificación de las potencialidades, sino también con el empleo de técnicas/instrumentos de evaluación, principalmente por los docentes no psicólogos.

De una u otra forma, todos los entrevistados expresaron que en la práctica educativa diaria no logran mantener la posición activa de los estudiantes en la búsqueda del conocimiento.

*“La dinámica de la clase encuentro posibilita la posición activa del estudiante, pero en la práctica no se logra, (...) los estudiantes no están comprometidos con la actividad”.*

*“Tomando como partida esta concepción (...) no existe una implicación consciente y reflexiva de los estudiantes en la gestión del aprendizaje”.*

*“El papel del docente como trasmisor de conocimientos tiene que ser superado en la clase encuentro, pero los estudiantes prefieren que los contenidos sean ofrecidos en su totalidad, no se logra una participación activa en el proceso de aprendizaje”.*

*“(...) de forma pasiva, así es el comportamiento de los estudiantes ante el estudio, (...) en mi caso se vuelve difícil lograr una posición activa y reflexiva en la búsqueda del conocimiento como se está planteando, creo que depende mucho de la motivación de los estudiantes y de lo que el profesor sea capaz de lograr en el aula para motivarlos a todos”.*

En cuanto a las limitaciones para el desarrollo del componente metacognitivo del aprendizaje desarrollador, se hizo mención en varias ocasiones al pobre fomento de estrategias de aprendizaje y habilidades de orientación, ejecución y evaluación del proceso de aprendizaje que posibiliten la reflexión, toma de conciencia sobre la actividad cognitiva y la autorregulación.

*“No podemos hablar de desarrollo metacognitivo sino se contribuye al desarrollo en los estudiantes de estrategias de aprendizaje que puedan ser generalizables como parte de la actividad mental”.*

*“Se necesita un mayor dominio de la metacognición para poder orientar a los estudiantes, (...) es un tema del que se habla mucho en la actualidad”.*

*“Los estudiantes poseen habilidades metacognitivas muy pobres que dificultan no solo pensar y aprender sino superarse en estas actividades, (...) es que trasmitimos mapas contruidos”.*

El abordaje de la metacognición se asoció de manera iterativa al establecimiento de la significatividad del aprendizaje, aspecto este considerado como menos comprometido, pues comúnmente se persigue el logro de la vinculación de los contenidos de la enseñanza con la vida cotidiana, la experiencia personal y social acumulada. No obstante, existen dificultades para el adecuado engranaje de la teoría y la práctica. En torno a ello, opiniones expresadas fueron:

*“La carrera no tiene establecido en su currículo la práctica laboral, los contenidos se quedan al margen de lo abordado en la clase, (...) es una gran dificultad”.*

*“Se hace énfasis en el componente práctico desde la asignatura, pero aún es insuficiente”.*

*“En este aspecto entra a jugar la motivación, la calidad del aprendizaje, el desarrollo de la metacognición, la actividad de aprendizaje es un todo teoría y práctica”.*

Varios entrevistados consideraron que de manera íntegra debe focalizarse el proceso formativo en función del dominio de los conocimientos que permitan conducir el proceso aprendizaje desarrollador en los estudiantes de manera tal que favorezca, con una tendencia creciente, la motivación hacia el aprendizaje como núcleo primario de todos los procesos y acciones para provocar un aprendizaje activo, significativo y autorregulado.

*“Todo debe partir de estimular la motivación de los estudiantes”.*

*“Los estudiantes se muestran poco motivados por el estudio y nosotros nos mantenemos pasivos, mantener la motivación y hacerla crecer es una clave para el éxito”.*

*“En mi experiencia la motivación es el factor fundamental para alcanzar la meta del aprendizaje desarrollador, esto requiere un trabajo del profesor arduo por la diversidad presente en nuestras aulas”.*

Durante las entrevistas no se ofreció un orden jerárquico a las necesidades formativas por parte de los docentes, solo dos de ellos colocaron en un primer plano el desarrollo de la metacognición, la motivación e implicación afectiva con el aprendizaje.

De forma general se percibió en los intercambios la disposición hacia la formación continua y la motivación de los docentes por la temática del aprendizaje desarrollador. Ante la indagación sobre la motivación individual y la percepción de la motivación grupal por el tema en estudio y el correspondiente proceso formativo todos ofrecieron una respuesta positiva.

Se manifestaron actitudes y valores que favorecen el cumplimiento del rol de los docentes universitarios como educadores profesionales encargados de la potenciación del aprendizaje desarrollador, unido a una marcada implicación personal y el compromiso con la calidad del aprendizaje y transformación educativa.

Fueron especificadas la motivación, las actitudes positivas hacia la formación continua, la responsabilidad con la formación integral del futuro profesional, la cohesión grupal, la cooperación, la participación y el diálogo como potencialidades individuales y grupales que pueden ofrecer un fuerte soporte para la realización de las acciones formativas.

Sobre las posibles alternativas para orientar el desarrollo de la formación las opiniones estuvieron sujetas a aspectos como la vinculación teoría-práctica y la ejecución de acciones a corto y mediano plazo, que ofrezcan la ayuda requerida para poder provocar en la práctica el aprendizaje desarrollador, fundamentalmente a través de talleres de intercambio de grupal, en los cuales se actualicen los conocimientos y prácticas, a la vez que se enriquecen con la experiencia pedagógica acumulada por cada uno de los participantes. En las intervenciones de los docentes se manifestó:

*“Las creencias de muchos profesores de que solo basta con la autopreparación es un absurdo, (...) la riqueza del intercambio entre todos los colegas es insustituible”.*

*“La experiencia acumulada siempre es fuente de aciertos y desaciertos en la práctica pedagógica, los aciertos hay que aprovecharlos y contextualizarlos según las nuevas exigencias para el ejercicio docente”.*

*“El trabajo grupal es inherente a la esencia social del hombre (...) la formación y el aprendizaje de las nuevas prácticas también deben ser en un proceso grupal”.*

*“(...) las actividades metodológicas que se realizan generalmente generan mucha tensión, uno se siente evaluado, yo creo que un intercambio ameno, con un diálogo más abierto entre todos ofrece mejores resultados”.*

*“Desde mi experiencia considero que funcionan mejor las alternativas participativas, de trabajo grupal (...) favorecen la implicación personal y del colectivo en las actividades, tiene que ser un proceso que transcurra de forma natural, sin presiones, con una participación voluntaria, no se trata de impartir una clase para que todos observen sino entre todos llegar a la esencia de cómo hacerlo mejor”.*

Como ha sido reflejado, la entrevista a cada participante posibilitó una interacción directa y viva, una aproximación tangible a las vivencias y experiencias de los docentes participantes partiendo de sus percepciones, análisis y reflexiones sobre las cuestiones tratadas.

En este estudio se constataron las ventajas del empleo de la entrevista, también aplicables para el grupo estructurado como métodos que:

- Acercan a las necesidades como expresión de la subjetividad y no como momentos puntuales descriptivos.
- Involucran la comunicación como recurso relacional entre los participantes.
- Propician la motivación y la participación.
- Permiten incorporar el carácter histórico, concreto y singular de la información.

Al mismo tiempo, los datos obtenidos con *la escala autovalorativa* posibilitaron obtener una visión totalizadora referente a los principales núcleos de análisis establecidos para la investigación basada en la valoración que realizan los docentes sobre sus conocimientos, actitudes, prácticas y valores para potenciar el aprendizaje desarrollador.

El análisis de estos datos mostró que los conocimientos sobre la concepción del aprendizaje desarrollador y sus implicaciones para la enseñanza en la universidad son escasos, valorado por once docentes como insuficientes y el resto como regular.

La mayoría de los participantes refirieron como regular e insuficiente la organización de situaciones de aprendizaje que propicien la búsqueda activa y

reflexiva del conocimiento por el estudiante y las posibilidades de mantener la posición activa del estudiante en la orientación, durante la ejecución y el control de la actividad de aprendizaje.

Todos apreciaron la importancia de la implicación personal y del grupo de docentes con la práctica educativa para potenciar la búsqueda activa y reflexiva del conocimiento por el estudiante.

Un factor favorable lo constituyó el dominio manifestado, en mayor o menor medida, por los participantes sobre los postulados del enfoque histórico-cultural, conocimientos acerca de la ZDP, no obstante se evidenciaron dificultades para la realización del diagnóstico de las potencialidades de los estudiantes y el grupo debido al no manejo de las técnicas o instrumentos para el diagnóstico del estado actual y potencial del desarrollo del estudiante por parte de todos los participantes.

En correspondencia con lo anterior prevalecieron los criterios en torno al interés y motivación por la realización del diagnóstico e implementación de acciones que amplíen la ZDP y ZDP grupal.

Realizaron una valoración favorable sobre los conocimientos relacionados con las regularidades del desarrollo cognitivo y específicamente del pensamiento teórico en el estadio de desarrollo de la juventud, solo seis se ubicaron en una posición regular dentro de la escala.

Respecto al desarrollo de habilidades (generales y específicas) y estrategias de aprendizaje, los participantes presentan dificultades, posteriormente constatado en intercambios con los participantes, quienes lo asociaron en mayor medida al fomento de las estrategias de aprendizaje.

Unido a lo anterior, perciben limitaciones para propiciar la reflexión y toma de conciencia acerca de la actividad cognoscitiva y el aprendizaje, y el desarrollo de habilidades de orientación, ejecución y evaluación del proceso de aprendizaje que posibiliten la autorregulación fueron apreciados como insuficientes por la mayoría de los docentes.

Relacionado con la tendencia del docente hacia la orientación y el comportamiento reflexivo en la práctica educativa cotidiana, las apreciaciones predominantes se enmarcaron como regulares y tres de los docentes la señalaron como insuficiente.

Un análisis diferente se pudo realizar sobre la conducción hacia el establecimiento de las relaciones significativas en el aprendizaje y el vínculo con la esfera afectiva.

En esta línea prevaleció una buena valoración sobre el establecimiento del vínculo de los nuevos contenidos de la enseñanza con los anteriores y el dominio de la relación de los nuevos conocimientos con la vida (experiencia personal, vida cotidiana, utilización práctica), no así asociado a la práctica social y su valoración por el estudiante en el plano educativo, valorado como regular, a pesar de las actitudes positivas hacia el establecimiento de relaciones significativas en el aprendizaje y su vínculo con la esfera afectiva del estudiantado.

Los aspectos asociados al desarrollo de la motivación para aprender también mostraron dificultades. Los docentes valoraron como regular el desarrollo de la motivación por los contenidos y/o procesos del aprendizaje, mientras que el fomento de la autoevaluación, sentimientos de auto-eficacia y expectativas positivas respecto al aprendizaje y el incremento de la responsabilidad por el aprendizaje fueron percibidos como insuficientes.

La valoración sobre el dominio de los procesos de comunicación y cooperación que tienen lugar en el grupo osciló entre los docentes. De ellos, trece percibieron su formación como regular o insuficiente.

A pesar de que la mayoría dominan los contenidos y mecanismos del aprendizaje, la organización intencional de las acciones educativas, la interacción grupal y las condiciones susceptibles de un aprendizaje desarrollador se manifestó limitada, a la par de los conocimientos sobre la concepción del aprendizaje desarrollador y sus implicaciones para la enseñanza en el nivel de la educación superior. A pesar de ello, la totalidad de los docentes refieren actitudes positiva hacia las formas de actividad grupal y la enseñanza desarrolladora.

En este estudio el empleo de varias fuentes de datos permitió la triangulación, que en este caso condujo a una misma línea de información y por tanto de conclusiones. Como afirman Hamersley y Atkinson (1983 citado en Rodríguez y otros, 2002) "si los diversos datos conducen a la misma conclusión podemos estar más seguros al respecto" (p.287).

También se efectuó la comprobación sistemática con los participantes para contrastar los datos e interpretaciones, no solo en las interacciones cara a cara sino de los obtenidos por medio del cuestionario y la escala autovalorativa, mas no fue preciso hacer modificaciones en el informe, cuyos elementos básicos se colocan a continuación:

El análisis de los datos obtenidos permitió identificar las brechas en la formación de los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes, tras un acercamiento a la concepción de aprendizaje desarrollador y el necesario análisis entre la práctica actual y deseada según la percepción de los propios participantes, coherentemente con el conjunto de categorías y subcategorías de análisis construido para esta investigación:

- Brechas en la formación de los docentes para potenciar la búsqueda activa del conocimiento por el estudiante:
  - En la organización de las situaciones de aprendizaje que propicien la búsqueda activa y reflexiva del conocimiento por el estudiante.
  - Las posibilidades de mantener la posición activa del estudiante en la orientación, durante la ejecución y el control de la actividad de aprendizaje.
- Brechas en la formación de los docentes para diagnosticar las potencialidades del estudiante y el grupo para el aprendizaje desarrollador:
  - La identificación de las potencialidades o grado de enseñabilidad como premisa para organizar las situaciones y condiciones de aprendizaje.
  - El trabajo sobre la ZDP y ZDP grupal.
- Brechas en la formación de los docentes para fomentar la actividad productivo-creadora y el componente metacognitivo:
  - El desarrollo de estrategias de aprendizaje.
  - El fomento de la reflexión y toma de conciencia acerca de la actividad cognoscitiva y el aprendizaje.
  - El desarrollo de habilidades de orientación, ejecución y evaluación del proceso de aprendizaje que posibiliten la autorregulación.

- Brechas en la formación de los docentes para potenciar la significatividad del aprendizaje:
  - El establecimiento del vínculo del contenido de aprendizaje con la práctica social.
  - La valoración del contenido de aprendizaje por el estudiante en el plano educativo.
- Brechas en la formación de los docentes para incentivar la motivación para aprender:
  - La conducción del aprendizaje como parte intrínseca de la vida y fuente del crecimiento personal.
  - El incremento de la responsabilidad por el aprendizaje favoreciendo la autorregulación a partir del compromiso e implicación afectiva con el aprendizaje.
  - El fomento de la autoevaluación, sentimientos de auto-eficacia y expectativas positivas respecto al aprendizaje.
  - El dominio de los procesos de comunicación y cooperación que tienen lugar en el grupo y condicionan la motivación para aprender.
- Brechas en la formación de los docentes para organizar situaciones de aprendizaje y condiciones que potencien el aprendizaje desarrollador:
  - Los conocimientos sobre la concepción del aprendizaje desarrollador y sus implicaciones para la enseñanza en la universidad.
  - El dominio de la organización intencional de las acciones educativas y la interacción grupal.
  - El fomento de condiciones que apoyen la realización de las acciones en la actividad de aprendizaje.

El análisis de los datos obtenidos en el transcurso del proceso de recogida de la información y su integración final, permitió, a partir de las brechas identificadas, la determinación grupal de las necesidades formativas que poseen los docentes participantes para potenciar el aprendizaje desarrollador y las potencialidades como reflejo, principalmente, de la grupalidad.

Como necesidades formativas fueron percibidas:

- La búsqueda activa y reflexiva del conocimiento por el estudiante.

- El diagnóstico de las potencialidades individuales y grupales para el aprendizaje.
- El fomento de la actividad productivo-creadora y la metacognición.
- La potenciación de la significatividad del aprendizaje.
- El desarrollo de la motivación para aprender.
- La organización de las situaciones de aprendizaje y condiciones desarrolladoras.

Todos expresaron sentirse motivados para la participación en acciones formativas que favorezcan la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores que contribuyan a potenciar el aprendizaje desarrollador en los estudiantes. A tales efectos, se destacaron como potencialidades:

- El alto compromiso y responsabilidad con la calidad de la formación del profesional.
- La disposición para la conducción del aprendizaje desarrollador en los estudiantes.
- Las actitudes positivas hacia la cooperación, la participación, el diálogo y la reflexión.
- Las actitudes positivas hacia la formación continua como soporte básico para la práctica pedagógica de los docentes universitarios.
- La cohesión grupal.

En cuanto a la búsqueda conjunta de alternativas de solución, se coincidió en la ejecución de acciones a corto y mediano plazo, que rescaten la esencia social de la actividad y del propio desarrollo, cuyos contenidos abarquen tanto los aspectos teóricos como su implementación práctica, ya sea mediante talleres, conferencias u otras formas organizativas, en cualquiera de los casos, desarrolladas en un ambiente flexible, abierto, de cooperación, donde la acción reflexiva tome en consideración tanto el nuevo conocimiento como la experiencia vivida de cada uno de los participantes.

Tras concluido el proceso diagnóstico, se convocó a los participantes para participar en una entrevista grupal con el propósito de valorar las potencialidades del recurso metodológico empleado para el diagnóstico.

Como respuesta a la interrogante: ¿Qué valoran como positivo en la realización del diagnóstico participativo de las necesidades formativas y potencialidades

según el algoritmo seguido en este estudio?, los participantes valoraron positivamente los siguientes aspectos:

- La participación activa y protagónica de los docentes durante todo el proceso.
- La coherencia entre las etapas y acciones.
- El papel protagónico de los propios docentes en la configuración de la investigación, en la identificación de las necesidades formativas, las potencialidades y la búsqueda de alternativas de solución.
- La reflexión colectiva sobre la práctica educativa, las vivencias y experiencias profesionales y personales.
- Las relaciones de cooperación que se establecen y búsqueda de un sentido compartido sobre la formación y sus contenidos, que enriquecen la cohesión grupal.
- La comunicación horizontal entre todos los participantes en cada una de las etapas y retroalimentación permanente.
- La movilización hacia una práctica educativa que potencie el aprendizaje desarrollador generada por una mayor implicación y compromiso tanto personal como grupal.

Fueron destacados como aspectos interesantes de este recurso la continua información de los resultados a los participantes y la comprobación de los datos e interpretaciones con los mismos, acciones que a criterios de los docentes no se realizan frecuentemente en estos casos y que resultan de gran valor para la investigación, no solo al ofrecer mayor validez a los resultados sino al favorecer la implicación de todos y cada uno de los participantes en el proceso. En esta oportunidad, no se señalaron aspectos negativos puntuales acerca del recurso empleado para el diagnóstico.

Como parte final de este proceso investigativo se entregó a cada participante una copia del informe con los resultados del estudio.

### **Conclusiones del capítulo**

El diagnóstico de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes partió de la premisa de establecer puntos de

partida tangibles desde la propia percepción de los docentes como sujetos de la investigación en el contexto de un proceso de investigación-acción participativa.

Este fue concebido como un proceso participativo, de reflexión crítica y toma de decisiones sobre el nivel de formación y desarrollo alcanzado por los docentes universitarios como resultado de la sistematización de la práctica educativa cotidiana, en el que afloran tanto las necesidades formativas como las potencialidades de los docentes para la potenciación del aprendizaje desarrollador.

De ahí, el empleo de un recurso metodológico para el diagnóstico participativo que posibilitó la participación activa y reflexiva de todos los participantes durante el proceso, asimismo la movilización hacia una formación y práctica educativa potenciadora del aprendizaje desarrollador.

El reconocimiento acerca de la pertinencia de la formación en el campo que se aborda aportó a los participantes nuevos motivos formadores de sentido hacia la formación continua y una mayor implicación, personal y grupal, con la calidad de los aprendizajes.

El análisis de los datos cualitativos obtenidos en este diagnóstico constituye la línea directriz sobre la cual erigir una propuesta formativa que contribuya a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores para potenciar el aprendizaje desarrollador en los docentes participantes.

### **CAPÍTULO III. ESTRATEGIA DE FORMACIÓN CONTINUA DIRIGIDA A LOS DOCENTES DE LA CARRERA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UNISS PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE DESARROLLADOR DE LOS ESTUDIANTES**

En el capítulo se presenta una estrategia de formación continua dirigida a los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss para potenciar el aprendizaje desarrollado de los estudiantes. Esta posee como elemento distintivo el trabajo cooperado en el grupo de docentes y a tales efectos se muestra un recurso metodológico como guía para su implementación. Forman parte, además, la valoración de la pertinencia y factibilidad de la estrategia por el criterio de expertos, y de sus potencialidades transformadoras según la percepción de los propios docentes participantes.

#### **3.1- Propuesta de estrategia de formación continua dirigida a los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes**

##### **3.1.1- Introducción**

La formación continua de los docentes universitarios demanda la búsqueda de alternativas solubles que contribuyan a allanar las brechas entre el estado real y deseado de la práctica educativa cotidiana. En este empeño, las estrategias como resultado científico ocupan un papel esencial en el marco de la investigación educativa.

El análisis de los datos cualitativos obtenidos en el diagnóstico de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss para potenciar el aprendizaje desarrollador constituye la línea directriz sobre la cual erigir una estrategia que contribuya a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores sobre la base de los referentes teóricos consultados en el presente estudio.

La decisión sobre su introducción en este estudio descansa en sus posibilidades tangibles para resolver problemas de la práctica y vencer dificultades con optimización de tiempo y recursos, así como proyectar un cambio cualitativo a partir de eliminar las contradicciones entre el estado actual

y el deseado, criterios también compartidos en los trabajos de González y otros (1998); De Armas y otros (2003); Rodríguez del Castillo (2004); González y Durán (2009); Rodríguez del Castillo y Rodríguez (s.f.).

Se asume la estrategia como forma particular de la investigación educativa, que según González y otros (1998) establece la dirección inteligente, y desde una perspectiva amplia y global, de las acciones encaminadas a resolver los problemas detectados en un determinado segmento de la actividad humana. Su diseño implica la articulación dialéctica entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas), así referido por los autores De Armas y otros, 2003; Rodríguez del Castillo y Rodríguez Palacios, s.f.).

Unido a ello, se toman en consideración los puntos de vista de Casávola y otros (1999) relacionados con el cierto ordenamiento de las acciones en el curso de la resolución del problema, en el cual cada paso es necesario para el siguiente; y el tránsito por fases según Ruiz (2001), desde la obtención de información (puede tener carácter diagnóstico), la utilización de información hasta, finalmente, la evaluación, en las que debe ser considerado un margen para la redirección de las acciones, dado su carácter flexible.

De acuerdo con el contexto concreto en que se pretende incidir y la especificidad del objeto de transformación se propone una estrategia de formación continua que proyecte la dirección del proceso formativo y condiciona el establecimiento de acciones, coherentemente articuladas, para la obtención de cambios en las dimensiones que se implican para el logro del fin propuesto.

De esta forma, la estrategia de formación continua para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes proyecta la dirección de la transformación individual de los docentes universitarios y el quehacer educativo, condicionado por la configuración de un sistema de acciones que basadas en la cooperación conduce a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores como construcción intersubjetiva, que permiten la organización de las situaciones de aprendizaje y condiciones para potenciar un aprendizaje activo, autorregulado y significativo e impulsar el desarrollo integral de los estudiantes universitarios.

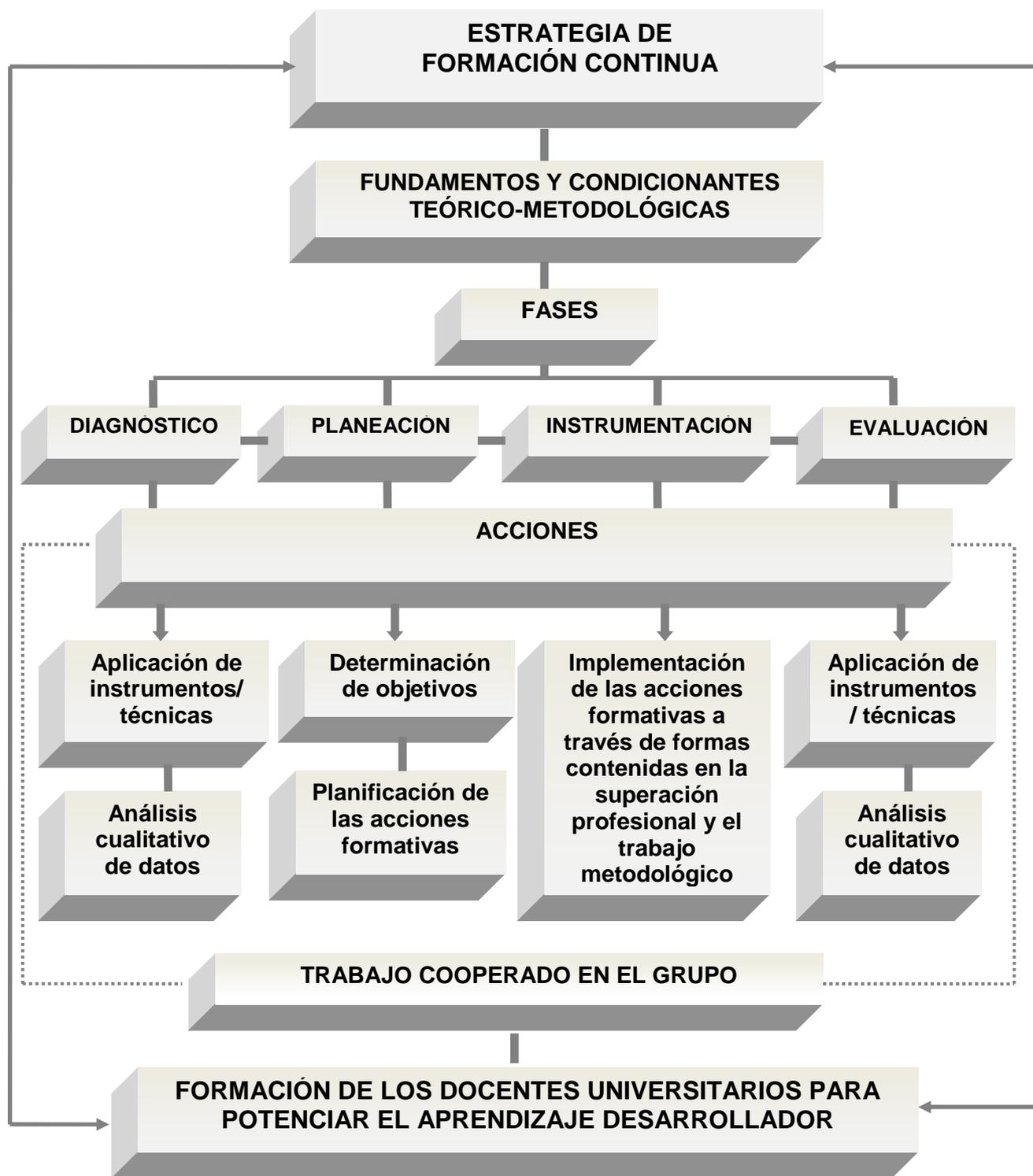


Figura 2. Estrategia de formación continua dirigida a los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador

Se destacan como rasgos que caracterizan esta estrategia de formación continua:

- El enfoque sistémico, en el que predominan las relaciones de coordinación, aunque no dejan de estar presentes las relaciones de subordinación y dependencia.
- La estructuración a partir de fases o etapas relacionadas con las acciones de orientación, ejecución y control.
- La respuesta a una contradicción entre el estado actual y el deseado de la formación de los docentes universitarios, ubicado en el espacio y en el tiempo, que se pretende resolver mediante la utilización programada de determinados recursos y medios.
- El carácter dialéctico, dado por la búsqueda del cambio cualitativo en la formación (del estado real al estado deseado) que transcurre gradual y progresivamente, las constantes adecuaciones y readecuaciones que puede sufrir su accionar y la articulación entre los objetivos y la metodología.
- La cooperación como elemento distintivo en el diseño e implementación de las acciones formativas.
- La irrepetibilidad, debido a que las estrategias son casuísticas y válidas en su totalidad solo en un momento y contexto específicos. Ello no contradice el hecho de que una o varias de sus acciones puedan repetirse en otro contexto. (De Armas y otros, 2003)

Esta estrategia se implementó desde septiembre de 2012 a enero de 2014, cuyas fases no mantuvieron un tiempo delimitado sino, como es propio de la I-A se construyeron de manera dinámica y dialéctica, en el ir y venir del propio proceso, donde el vínculo entre la subjetividad individual y grupal aportaron continuamente riqueza y significatividad.

#### **3.1.1.1- Fundamentos de la estrategia**

La estrategia posee como fundamento filosófico la teoría Marxista y Leninista del conocimiento y se apoya en el método dialéctico materialista para abordar el complejo proceso de la formación de los docentes universitarios desde la percepción viva (estado actual de la formación de los docentes universitarios),

al pensamiento abstracto (apropiación e integración de los conocimientos, actitudes, prácticas y valores), hacia el estado deseado de la formación de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador en la práctica educativa cotidiana.

Desde este punto de vista, se basa en la concepción de la imagen del hombre como totalidad, la comprensión de la personalidad como conjunto de relaciones sociales que materializan la unidad de lo individual y lo social, la actividad como condición inherente al ser humano, quien conscientemente actúa sobre su entorno y sí mismo, la unidad dialéctica de la relación sujeto-objeto que sufre la base de la mediación de la práctica lo cual hace posible la interpretación recíproca de lo ideal y lo material en la actividad humana, y la noción del objeto como condicionante material y el sujeto como ser activo, consciente y transformador.

Una comprensión de la formación como proceso de desarrollo y transformación que tiene lugar por la aparición y superación de las contradicciones (necesidades formativas) tiene como cimiento la Ley de la unidad y lucha de contrarios. Esto convierte a la estrategia en una fuerza motriz que genera la formación de los docentes universitarios y, por tanto, contribuye a la aproximación entre el nivel real y el nivel deseado, entre los conocimientos actuales y los nuevos, entre el contenido objeto de estudio y las posibilidades reales para su apropiación, entre la teoría y la capacidad para aplicarlos en la práctica pedagógica.

Tanto en la integración de los niveles empírico y teórico, el ascenso de lo abstracto a lo concreto en la búsqueda del nuevo conocimiento y en la unidad entre la teoría y la práctica que tienen lugar en el proceso formativo, la educación se conforma como fenómeno histórico, social y clasista, que transcurre bajo condiciones concretas (necesidades formativas, potencialidades y el propio dinamismo del contexto universitario) para lograr la transformación deseada en el docente (profesional y personal) y su práctica.

Coherentemente, la estrategia parte de considerar a la sociedad como condicionante de la educación a partir de los requerimientos que plantea el desarrollo sociocultural a la universidad en función de preparar al hombre para la vida, para interactuar con el medio, transformarlo y transformarse a sí

mismo; y la comprensión de los docentes como sujetos esencialmente sociales, cuya formación y desarrollo están influenciados por la cultura acumulada.

En ella, se consolida la relación educación-sociedad dada la proyección de la formación y el desarrollo de los docentes, bajo la influencia de la educación y el medio social desde la dialéctica entre los procesos de objetivación y subjetivación de los contenidos sociales, de la individualización como proceso inseparable de la socialización.

Se concibe la actividad práctica como fundamento de la cual se derivan las funciones cognitiva, afectivo-valorativa y conductual de la personalidad en un contexto sociocultural concreto de interacciones, cooperación, participación y diálogo de donde brotan saberes y prácticas necesarias para la formación docente y transformación de la realidad educativa.

Esta arista sociológica realza el carácter eminentemente social del conocimiento y su implicación en el pensamiento y la acción de los docentes en la actividad formativa. Unido a esto, una noción de participación que disuelve las dicotomías entre cerebro, actividad cerebral y actividad del organismo como un todo, entre la contemplación y la implicación, entre la abstracción y la experiencia.

Como referentes psicológicos se sitúan los postulados del enfoque histórico-cultural, apoyados en una tradición filosófica marxista y la dialéctica en la búsqueda de la transformación.

Este enfoque, desarrollado por L. Vygotsky (1896-1934) y sus seguidores, resalta la determinación histórico-social de la psiquis, no absoluta ni directa, sino mediatizada continuamente a través de las múltiples circunstancias de la existencia humana, en condiciones de relación social, cooperación y comunicación con los otros.

Destaca la existencia de las funciones psicológicas primero en un plano externo, interindividual o interpsicológico y posteriormente en un plano interno, intraindividual o interpsicológico mediante un proceso de construcción con otros que implica la transformación de lo cultural, de las estructuras y funciones psicológicas

En esta estrategia, la relación de los docentes con el objeto de la formación se establece como interrelación dialéctica, en la cual se produce una mutua

transformación mediada por la influencia del contexto (los participantes y las acciones intencionalmente organizadas) y los instrumentos o signos socioculturales que se emplean, que posibilitan la realización de acciones más complejas, cualitativamente superiores sobre el objeto por parte del sujeto como un ente activo, constructor y transformador de la realidad y de sí mismo.

De acuerdo con Herrera (2014), la mediación es un concepto explicativo de la relación interpersonal que postula la ZDP cuyo emergente se fundamenta en la cultura compartida, tanto en la concepción de sujeto mediador como de proceso de mediación, por tanto es la clave de la interacción cooperada.

La estrategia de formación continua presupone el cumplimiento del principio de la relación entre enseñanza y desarrollo, pues resulta importante comprender el proceso de aprendizaje desarrollador, sus regularidades y cómo organizar, en este caso, la formación, lo cual conlleva a la aplicación del concepto de ZDP, como expresión particular de esta relación.

Se definen entonces, y redefinen, las zonas de desarrollo actual y potencial, a partir de la determinación del nivel actual y deseado de la formación de los docentes para potenciar el aprendizaje desarrollador y se trabaja sobre la ZDP a partir de las posibilidades de desarrollo psíquico o potencialidades de los docentes, las que permitirán con ayuda externa satisfacer las necesidades formativas y la transformación de la realidad educativa mediante una generalización adecuada.

La ZDP es una de las categorías más importante, y tratada, del enfoque histórico-cultural. Representa la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1987)

Como expresa Corral (1999), remite a la distancia que existe entre lo que el sujeto puede hacer solo y lo que puede lograr con la cooperación (modalidad por excelencia bajo la que se presenta la interacción en la ZDP) o la guía del otro más experto o experimentado.

Esta categoría engloba el carácter socialmente interactivo y, predominantemente, cultural de los procesos de apropiación humana. En ella pueden advertirse dos aspectos relevantes: la necesidad de una relación con el otro como génesis de los procesos psicológicos superiores y el surgimiento de una potencialidad que emerge de esta relación. Posee tanto carácter inter como intraindividual.

Es aquí, que el grupo como contexto de interacción permite visualizar la conducta individual e interindividual de los miembros en cualquiera que sea su actividad. (Castellanos A, 2002, 2009; Fuentes, 2005 y Zilberstein, 2009)

Por tanto, en una interpretación peculiar, la ZDP del grupo refleja la conducta individual e interindividual en la actividad de aprendizaje como expresión de la interacción y cooperación que en éste se establecen, convirtiéndose en un imprescindible punto de inicio para la organización de las situaciones de aprendizaje.

Castellanos, A. (2002) define la zona de desarrollo próximo grupal como:

La distancia cualitativa, el espacio en cada momento del desarrollo del grupo, entre el dominio a nivel grupal de instrumentos, estrategias para abordar, transformar la realidad y el propio comportamiento grupal, y el dominio compartido en el grupo de nuevos instrumentos y estrategias que existen como potencialidad en la relación con otro. (p.8)

Para esta autora, es precisamente la diferencia entre el dominio grupal y el dominio compartido el espacio óptimo para la influencia desarrolladora del otro sobre el grupo y sus miembros, donde el otro aparece configurado desde la propia riqueza espiritual de cada uno de los miembros del grupo y desde la función de orientación y dirección del profesor en su rol de coordinador del grupo.

Labarrere (2006) hace referencia a que esta visión permite un acercamiento a la ZDP grupal como espacio de apropiación mutua y plural de la cultura, que abre ocasión para el aprendizaje y el desarrollo de los sujetos como expresión de la grupalidad en un proceso enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Conjuntamente, la estrategia supone el cumplimiento de los principios del reflejo activo de la conciencia y la unidad de lo cognitivo y lo afectivo. El

primero clave en un proceso que depende básicamente del hecho de asumir una posición activa, reflexiva y participativa de los docentes en su formación y desarrollo, donde tiene lugar una interrelación entre la intencionalidad de la actividad formativa y los componentes estructurales de la conciencia; y el segundo como resorte para la apropiación de los contenidos de la formación.

Como plantean Skatkin y Lerner (1985 citado en Olmedo y Zilberstein, 2014) “si no se toma en cuenta el factor emocional (...), pueden enseñarse conocimientos y hábitos, pero es imposible, despertar el interés, la constancia de una actitud positiva” (p. 189).

Se asumen las categorías situación social del desarrollo (SSD) y vivencia para la comprensión y análisis particular de la formación y desarrollo de los docentes universitarios. En este sentido, se toman en consideración la integración de la posición social de los docentes, determinada por las exigencias que plantea las condiciones de la práctica educativa dirigida a potenciar el aprendizaje desarrollador, y la posición interna relacionada con la actitud ante dichas exigencias, que son traducidas en las vivencias que se generan en el proceso formativo como reflejo de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

Como expresan Bernaza y otros (2013), es en la vivencia donde se articula el medio en su relación con la persona, la forma en que ella vive y además, se manifiestan las particularidades del desarrollo de su identidad profesional y personal.

Fundamentalmente, la SSD permite analizar la particular correlación entre educación y desarrollo que se produce en la adultez como estadio de desarrollo e implica tomar en consideración las características del aprendiz adulto, entre ellas, la existencia de estructuras cognitivas, afectivo-valorativas y conductuales instauradas como componentes personológicos, la concientización de la necesidad de aprender e independencia cognitiva, la canalización de los motivos e intereses profesionales a través de la actividad de aprendizaje, la capacidad crítica y reflexiva que contribuye a la solución de los problemas profesionales, el empleo de recursos personales y estrategias adquiridas, una experiencia profesional y personal acumulada, que traducen la significatividad tanto lógica como psicológica que matizan el aprendizaje.

Lógica, con un espectro más enriquecido que en periodos anteriores del desarrollo, condicionado por la propia experiencia acumulada, donde entra a jugar la estructuración a nivel intelectual de conceptos genéricos y específicos, y psicológica, a partir del nivel de regulación consciente-volitivo del docente que permite la identificación y expresión de necesidades formativas que cobran sentido personal y direccionan su esfera conductual.

Tales características se concretan en la estrategia alrededor del protagonismo del docente en su aprendizaje, formación y desarrollo, la consideración de la experiencia acumulada, el requerimiento de formas de trabajo grupal y comunicación asertiva que propicien el diálogo, la cooperación, la reflexión, la construcción y reconstrucción de saberes y prácticas, actitudes y valores colectivos que emergen en espacios de intersubjetividad, en los que afloran experiencias vivenciales y fluyen nuevas vivencias como reflejo de la relación emocional que se establece con la influencia de las acciones formativas.

Se concibe la formación de los docentes como una actividad, explicativa también del proceso de mediación social (cultural) que coloca en contacto con el objeto de la formación, según la teoría histórico-cultural de la actividad o teoría de la actividad, desarrollada inicialmente por A. Leontiev (1903-1979).

De esta teoría se sintetizan aspectos básicos, primeramente, la comprensión de la formación de los docentes universitarios como actividad en el marco de las interacciones cooperadas que se establecen con los otros en un contexto social e histórico concreto convirtiéndose en un espacio para el desarrollo profesional y personal.

Fusionado a ello, el diseño e implementación del proceso formativo a partir de las necesidades percibidas por los docentes relacionadas con los factores contextuales, sociales e históricos que matizan la práctica educativa y que posibilitan la objetivación de los motivos formadores de sentido de los docentes universitarios.

También se ubican como referentes psicológicos la teoría de la formación planificada y por etapas de las acciones mentales, formulada por P. Galperin (1902-1988), en la cual destaca el papel de la orientación en el proceso de aprendizaje y el papel de las acciones externas en el surgimiento y formación de las acciones mentales por medio de la enseñanza. (Galperin, 1979).

Al mismo tiempo, la teoría de la enseñanza desarrolladora, expuesta por V. Davydov (1930-1988), tales como la integración entre los contenidos científicos y el desarrollo de los procesos del pensamiento, y la necesaria correspondencia entre el análisis del contenido y los motivos de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerado en este caso como el corazón de la enseñanza que impulsa el desarrollo integral de los sujetos. (Davydov, 1987).

Esta estrategia de formación continua rescata la posición activa y reflexiva de los docentes como sujetos de la formación y la transformación, cuyas acciones se apoyan en la cooperación en el espacio grupal.

Como acertadamente plantea Ferreiro (2002), la solución a la mayoría de los problemas contemporáneos a diferentes niveles difícilmente se logra por acciones individuales aisladas, se necesita de la comunidad de esfuerzos para creadoramente darles solución. No basta, por tanto, lo meramente grupal, se requiere de modo intencionado que al interior del grupo se establezcan relaciones de cooperación.

Para este autor, cooperar es compartir una experiencia vital, de cualquier índole y naturaleza, es trabajar juntos para lograr metas compartidas, resultados que beneficien tanto individual como colectivamente, es maximizar el aprendizaje y, por tanto, el crecimiento propio y el de los demás, implica alcanzar beneficios mutuos a través de una interdependencia positiva entre y con el esfuerzo de todos.

La estrategia posee como elemento distintivo el trabajo cooperado en el grupo de docentes, en función de la construcción de un conocimiento colectivo como contexto, plataforma y apoyo a los procesos de aprendizaje y, por tanto, de la formación.

Como referentes del aprendizaje cooperado se encuentran sistematizados en los trabajos de Ferreiro (2001, 2002):

- La teoría de la cooperación y la competencia, de M. Deutsch (1949), a partir del desarrollo de las ideas de K. Lewin (1890-1947) acerca de la interdependencia entre los miembros del grupo como esencia del grupo, la cual es creada por la existencia de objetivos comunes que da como resultado que un grupo sea un todo dinámico.

- La teoría de la interdependencia social, de D. Johnson y R. Johnson (1999), quienes destacan la interdependencia positiva (cooperación) como una interacción promotora en las que las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender.
- La teoría conductista del comportamiento humano, promovida por B. Skinner (1925- ), A. Bandura (1904-1990) y R. Slavin (1999), con marcado énfasis en el impacto que tienen los refuerzos y recompensas del grupo en el aprendizaje.
- La teoría psicogenética, de J. Piaget (1846-1980), en la que se concibe la cooperación como el esfuerzo que se hace para alcanzar objetivos comunes, mientras se coordinan los propios sentimientos y puntos de vista con la conciencia de la existencia de los sentimientos y puntos de vista de los demás.
- La teoría sociocultural, representada por L. Vygotsky (1981, 1987), donde se sostiene que las funciones y logros distintivamente humanos se originan en el marco de las relaciones que se establecen, por lo que el funcionamiento psíquico ocurre gracias a la internalización y transformación de los logros de un grupo. En ello, el concepto de ZDP refleja la significación de la cooperación para aprender, entender y resolver problemas, destacando el carácter social del aprendizaje.
- La teoría socio-cognitiva, sugerida por Román y Díez (2000) como modelo educativo y de diseño curricular, que destaca el aprendizaje constructivo, significativo y cooperativo entre iguales.

Es, precisamente, a partir de los supuestos de la teoría sociocultural que se asume una posición teórica acerca del trabajo cooperado en el grupo, sustentado en el interrelacionismo dialéctico de lo biológico y lo social, el papel de los otros y la cooperación en un plano intersubjetivo y la mediación, con un papel determinante en el aprendizaje y desarrollo.

Desde esta postura, se retoman la teoría del vínculo y de los grupos operativos, de Pichón-Rivière (1985); la concepción de aprendizaje cooperativo y grupos de aprendizaje, de Johnson y Johnson (1999), Ferreiro (2001, 2002); la noción de comunidades de práctica de Wenger (1999); las posibilidades de las comunidades de aprendizaje y la apropiación participativa según Rogoff (1994

citado en Stigliano y Gentile, 2008) y Coll (2001); y la propuesta de trabajo en grupo cooperativo realizada por Stigliano y Gentile (2008).

Tras el análisis, se concibe el trabajo cooperado en el grupo de docentes como un instrumento para la construcción intersubjetiva de aprendizajes activos, significativos y autorregulados en un clima relacional positivo, a través de la interacción horizontal que se establece entre los miembros del grupo donde se propicia la reflexión sobre la propia experiencia y la transformación de esquemas y creencias de los docentes ante el conocimiento de nuevas realidades de saberes y prácticas pedagógicas.

Su determinación como rasgo distintivo de esta estrategia se apoya en las posibilidades reales de su implementación en el contexto de la investigación, la correspondencia con la postura teórico-metodológica de la autora y las innumerables ventajas que se evidencian en la bibliografía consultada, entre ellas:

- Favorece el intercambio de experiencias, conocimientos, actitudes, valores y sentimientos, a través del diálogo grupal, de la interacción y la tarea compartida. (Pichón-Rivière, 1985)
- Efectos positivos en el rendimiento académico de los participantes así como las relaciones socio-afectivas que se establecen entre ellos. (Colomina, 2001)
- La cooperación entre colegas en función del aprendizaje facilita: la perdurabilidad de lo aprendido, la perspectiva integral del aprendizaje, la contextualización de lo que se aprende, la incidencia del proceso de aprendizaje en el desarrollo humano, la formación de valores y la profesionalización del docente. (Ferreiro, 2002)
- Posibilita la activación de los procesos motivacionales y constituye una eficaz herramienta para lograr la concientización acerca de la importancia del vínculo interpersonal para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en general. Puede ser transferible a los grupos de clase. (Stigliano y Gentile, 2008)

Tanto la participación como el diálogo son elementos nucleares en el trabajo cooperado en el grupo. Es por ello que se establecen como puntos de partida las consideraciones de autores como P. Freire; E. Pichón-Rivière; P.

Mingorance y A. Estebaranz; F. González; A. Castellanos; H. Lamas; L. Alvarado y V. Oliveira.

Acerca de la participación y el aprendizaje grupal, Freire (1970) destaca que se trata de crear un espacio de encuentro donde el conocimiento se construya a partir del intercambio, la reflexión y el análisis tanto individual como grupal que lleve a la elaboración conjunta de significados, donde se produzcan momentos generadores de emociones e interrogantes que son los que impulsan la construcción y reconstrucción del conocimiento, basados en una actitud de cooperación.

Según Pichón-Rivière (1985), a través de la relación que se establece entre los miembros del grupo, del diálogo grupal, la participación y la tarea compartida se va construyendo un marco referencial común que orienta para la acción y posibilita su planificación futura.

Los autores Mingorance y Estebaranz (1992), González, F. (2008), Alvarado y Oliveira (2010) hacen referencia a la reflexión entre los docentes a través del diálogo profesional, como comunicación asertiva para manifestar sus ideas, creencias o experiencias, y resolver problemas de la práctica, lo cual requiere una implicación en la tarea, una apertura en el pensamiento para aceptar las ideas del otro y la necesidad de cambio, que exige un intercambio de experiencias y conocimientos, mediante el debate o técnicas que ayuden a satisfacer las necesidades profesionales.

Mientras que Castellanos (2009) y Lamas (2010) enfatizan la importancia de la construcción de significados de manera colectiva y dialógica, en un proceso interactivo de aprendizaje. Aplicado a la formación de los docentes, el trabajo cooperado en el grupo se cristaliza a través de la participación activa y el diálogo asertivo que conducen a la apropiación de los contenidos de aprendizaje y la satisfacción de las necesidades formativas.

En esta misma línea epistemológica, los sustentos pedagógicos de la estrategia se manifiestan en la articulación de leyes, categorías y principios fundamentados en la comprensión de la pedagogía como ciencia que integra los saberes de las demás ciencias que aportan al conocimiento del hombre para abordar la complejidad de su objeto de estudio: la educación, sostenido en el pensamiento pedagógico cubano como base para la formación de los

docentes en la actual revolución educacional, en el papel de la práctica educativa y su vínculo con la teoría y en el congruente engranaje de la instrucción, la educación y el desarrollo.

Se organiza y estructura la formación de los docentes universitarios en relación con la vida, apoyado en las dos leyes pedagógicas generales enunciadas por Álvarez de Zayas (1999a): La relación del proceso docente educativo con el contexto social. La escuela en la vida, que establece el vínculo entre las necesidades sociales y la institución de educación universitaria; y, derivada de la anterior, la relación interna entre los componentes del proceso docente-educativo. La educación a través de la instrucción, que destaca la necesidad de educar a partir de la instrucción utilizando el valor del contenido de enseñanza. En estas leyes se expresa el vínculo de las categorías: educación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, formación y desarrollo que sostienen el andamiaje de esta estrategia. La formación, a través de la apropiación de los conocimientos, actitudes, prácticas y valores para potenciar el aprendizaje desarrollador, conduce hacia el logro de objetivos sociales que influyen en la naturaleza psicosocial de los docentes, propiciando su desarrollo y la modificación de la esfera conativa, en la interacción que se establece con las condiciones sociales de vida y de educación, por medio de la actividad formativa y como resultado de esta.

Se asume la concepción sobre el proceso pedagógico de postgrado, según Addine y otros (2010), Bernaza y otros (2013). Al respecto se retoman los siguientes principios formulados por Addine y otros (2010, p.14):

- De la planificación flexible en función de los aprendizajes.
- De la correspondencia con la lógica de la profesión pedagógica.
- De la intencionalidad convenida.
- De la comunicación dialógica.
- De la significatividad.
- De la reflexión metacognitiva (personal y profesional).
- De la socialización progresiva.
- De la sinergia y la corresponsabilidad necesarias entre las instituciones y los actores encargados del proceso.

De acuerdo con estos autores, este proceso se caracteriza por ser planificado y orientado hacia el desarrollo potencial del docente, por promover el desarrollo integral de su personalidad e identidad profesional, desarrollar la capacidad de conocer, controlar y transformar su propia actuación profesional, estimulando la reflexión metacognitiva y el desarrollo de habilidades y estrategias para aprender a aprender y aprender a enseñar.

### **3.1.1.2- Condicionantes teórico-metodológicas de la estrategia**

La estrategia que se propone tiene como premisas el cumplimiento de un grupo de condicionantes, además empleadas como soportes teórico-metodológicos, las cuales se señalan a continuación:

- La participación, que toma en cuenta la unidad de lo interno y lo externo de la actividad del sujeto y la comunicación como recurso mediacional en la interacción.

Pretende ofrecer el decisivo espacio de participación al docente, en los procesos de planificación, organización, ejecución y evaluación de la formación, garantizando un mayor sentido de pertenencia y compromiso, como sujeto de la actividad formativa, desde una postura transformadora sobre la propia práctica educativa y sobre sí mismo.

- Las metas comunes, que se perciben sí, y solo sí, todos trabajan juntos y cada cual aporta su parte.

La formación de los docentes tiene como finalidad la transformación de la práctica educativa en el contexto en que se actúa. Se requiere, entonces, la concientización de la necesidad del cambio tanto en el orden individual como a nivel grupal de donde emana el esquema colectivo como guía para el accionar docente, a partir de la unidad y coherencia de las aportaciones de cada uno de los participantes para el alcance de los objetivos educacionales en este nivel como meta compartida.

- La trascendencia, que equivale a ir más allá del aquí y el ahora, y crear un nuevo sistema de necesidades que mueven a acciones posteriores.

Equivale a la proyección de la estrategia en el interjuego que se establece entre las experiencias y vivencias del grupo de docentes y las nuevas realidades de saberes y prácticas que dinamizan las estructuras

personológicas, provocando nuevas y crecientes necesidades que movilizan en función de los propósitos del proceso formativo como vía para el desarrollo profesional y enriquecimiento personal.

- La motivación intrínseca generada por factores interpersonales, al trabajar juntos, de forma cooperada y con aspiraciones compartidas para alcanzar un objetivo significativo.

Se focaliza la formación y el desarrollo desde el incentivo de las motivaciones intrínsecas que determinan un enfoque profundo y significativo en la apropiación grupal de los contenidos de la formación, a la vez que direccionan positivamente las actitudes hacia el aprendizaje, la formación y el desarrollo, partiendo del establecimiento de metas, objetivos y aspiraciones compartidas que fomentan la necesidad de realizar aprendizajes duraderos.

- La interdependencia positiva, que propicia en los participantes la preocupación por estimular el aprendizaje y el logro de sus compañeros, lo que se consigue mediante el establecimiento de objetivos de grupo.

Se concibe al grupo como un todo dinámico en la realización de una actividad conjunta, con objetivos y metas comunes que emergen de la acción cooperada que se establece entre sus miembros, la cual propicia niveles superiores de unidad afectivo, cognitivo y conductual en el espacio grupal, compromiso y responsabilidad ante la actividad formativa, el grupo y sí mismos.

### **3.1.2- Diagnóstico**

La realización del diagnóstico como punto de partida para la configuración de las acciones formativas, en este caso se propone su desarrollo auxiliado por un recurso metodológico para el diagnóstico participativo (ya referido en el capítulo anterior del informe), que rescata la posición activa y transformadora de los docentes universitarios en su formación como objetos y sujetos del propio proceso.

Este recurso propicia la ejecución del diagnóstico a partir de cuatro etapas básicas: investigación, comparación, análisis de las brechas y valoración. Para ello se apoya en métodos empíricos de la investigación educativa con el propósito de develar y acumular datos sobre el estado actual de la formación de los docentes, la identificación de las necesidades formativas y

potencialidades para la formación hacia la potenciación del aprendizaje desarrollador en el escenario universitario, tales como:

- El grupo estructurado
- El cuestionario
- La entrevista individual semiestructurada
- La escala autovalorativa
- La observación participante
- La triangulación de datos
- La entrevista grupal

Un aspecto distintivo del diagnóstico, según se propone, resulta la comprobación sistemática con los participantes para contrastar los datos e interpretaciones, no exclusivamente en las interacciones cara a cara que se establecen sino aquellos obtenidos por medio del cuestionario y la escala autovalorativa.

Dando continuidad al algoritmo del recurso diagnóstico se logra una aproximación tangible, desde las experiencias y vivencias de los participantes, a las brechas existentes entre las prácticas educativas actual y deseada para potenciar el aprendizaje desarrollador, de donde surgen tanto las necesidades formativas como las potencialidades.

En esta investigación, la propuesta de la estrategia de formación continua que se presenta fue erigida a partir del diagnóstico de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss para potenciar el aprendizaje desarrollador, cuyos resultados también se encuentran contenidos en el capítulo anterior de este informe.

### **3.1.3- Planteamiento del objetivo general**

Se propone como objetivo general de la estrategia de formación continua contribuir a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores en los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes.

### **3.1.4- Planeación**

La planeación de la estrategia se realiza sobre la base de los referentes teóricos acerca de la formación para potenciar el aprendizaje desarrollador y

los resultados del diagnóstico previo de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes universitarios en tal sentido. Se definen los objetivos en torno a la transformación de la formación de los docentes universitarios desde el estado real hasta el deseado y se planifican las acciones formativas de forma grupal.

#### **3.1.4.1- Determinación de los objetivos**

Los objetivos que orientan y guían el proceso formativo en el marco de esta estrategia son los siguientes:

- Contribuir a la formación de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador de forma que provoque tanto el desarrollo profesional como personal.
- Fomentar un pensamiento crítico, reflexivo y transformador sobre la práctica educativa que contribuya a la regulación del comportamiento y la autoeducación.
- Fomentar un clima relacional y afectivo positivo por medio de la cooperación, la participación y el diálogo, que posibiliten la activación de la motivación, la construcción de sentidos, significados compartidos y valores acerca del objeto de la formación y el propio proceso.
- Contribuir a la aplicabilidad en la práctica educativa de los contenidos de la formación para potenciar el aprendizaje desarrollador, a partir de la transformación de creencias y esquemas en uso en la conducción del aprendizaje de los estudiantes universitarios.

#### **3.1.4.2- Planificación de las acciones formativas**

En correspondencia con los objetivos definidos se determinó grupalmente, desde las necesidades sentidas de los participantes, el empleo de formas organizativas de la superación profesional, entre ellas, la conferencia especializada y el taller, unido a tipos fundamentales del trabajo docente-metodológico colectivo, como la reunión metodológica y el taller metodológico, todos concebidos como instrumentos para contribuir al perfeccionamiento de la práctica educativa.

*La conferencia especializada* constituye una forma organizativa de superación que facilita el tránsito por las demás formas concebidas para la formación de

los docentes en esta estrategia. En este caso, se sale del marco tradicional de la exposición de los contenidos de aprendizaje y adquiere un matiz problémico, de análisis, reflexión e intercambio colectivo que favorece la participación activa de los docentes.

Las mismas desempeñan un importante papel en el proceso formativo pues posibilitan un enfoque sistémico e íntegro en la exposición de la temática del aprendizaje desarrollador, altamente compleja, permitiendo destacar los componentes esenciales y de esta forma poder canalizar los esfuerzos en una dirección correcta.

Otra forma organizativa es *el taller*, de gran significación en este marco pues su esencia radica en enseñar y aprender mediante un trabajo cooperado en el grupo.

El taller permite adentrarse en la compleja dinámica que acontece en el interior del grupo de docentes y de cada uno de sus miembros como expresión de la grupalidad. Constituye un espacio psicológico para el desarrollo de la subjetividad en el contexto de las interacciones que se establecen entre los participantes.

Estos ocuparon un papel fundamental, de gran valor, para el despliegue de las acciones formativas como espacios de análisis y reflexión sobre la práctica educativa diseñadas sobre situaciones de aprendizaje concretas desde la concepción de la clase, previamente orientado por medio de guías de autopreparación que se estructuraron como referencia para la construcción de niveles de ayuda hacia la apropiación de saberes y prácticas acerca del aprendizaje desarrollador, posibilitando la posterior demostración, argumentación y análisis en el grupo docente durante el desarrollo de los talleres.

Se destaca la *autopreparación*, como forma de trabajo docente-metodológico consustancial con el resto de las formas organizativas que se emplean porque necesariamente los docentes precisan de una preparación como preámbulo para poder participar con éxito en la actividad formativa conjunta que se realiza. Se incluye la *reunión metodológica* pues viabiliza el análisis, el debate y la toma de decisiones acerca de temas vinculados al proceso docente-educativo para su mejor desarrollo. (Art.50, Resol. 210/07, MES)

Esta constituye una actividad que se estructura a partir de las problemáticas identificadas en el proceso docente-educativo, en este caso dirigido al logro del aprendizaje desarrollador. En ella se valoran causas y posibles soluciones, fundamentando desde el punto de vista de la teoría y la práctica pedagógica, tomando en consideración las potencialidades colectivas e individuales.

La misma se inicia con la exposición de las ideas fundamentales sobre la temática en cuestión y a continuación se promueve el debate colectivo, del cual emanan conclusiones y acuerdos, esenciales para el despliegue de las acciones formativas.

Se incluye además el *taller metodológico* como tipo de trabajo docente-metodológico que tiene como objetivo debatir acerca de la problemática relacionada con el proceso de formación y en el cual los docentes presentan experiencias relacionadas con el tema tratado. (Art.54, Resol. 210/07, MES)

En este espacio se proyectan alternativas de solución para potenciar el aprendizaje desarrollador en los estudiantes a partir del conocimiento y la experiencia adquirida por los participantes.

#### **3.1.4.3- Recurso metodológico para el trabajo cooperado en el grupo de docentes**

Con el propósito de ofrecer una guía que favorezca la implementación del trabajo cooperado en el grupo se muestra un recurso metodológico a partir de la dinámica e interrelación que se establece entre sus etapas, desde la creación del compromiso para el cambio y la mejora, de la capacidad de trabajo en grupo cooperado, la organización grupal de las acciones formativas, la ejecución de las acciones de forma cooperada, hasta la evaluación grupal.

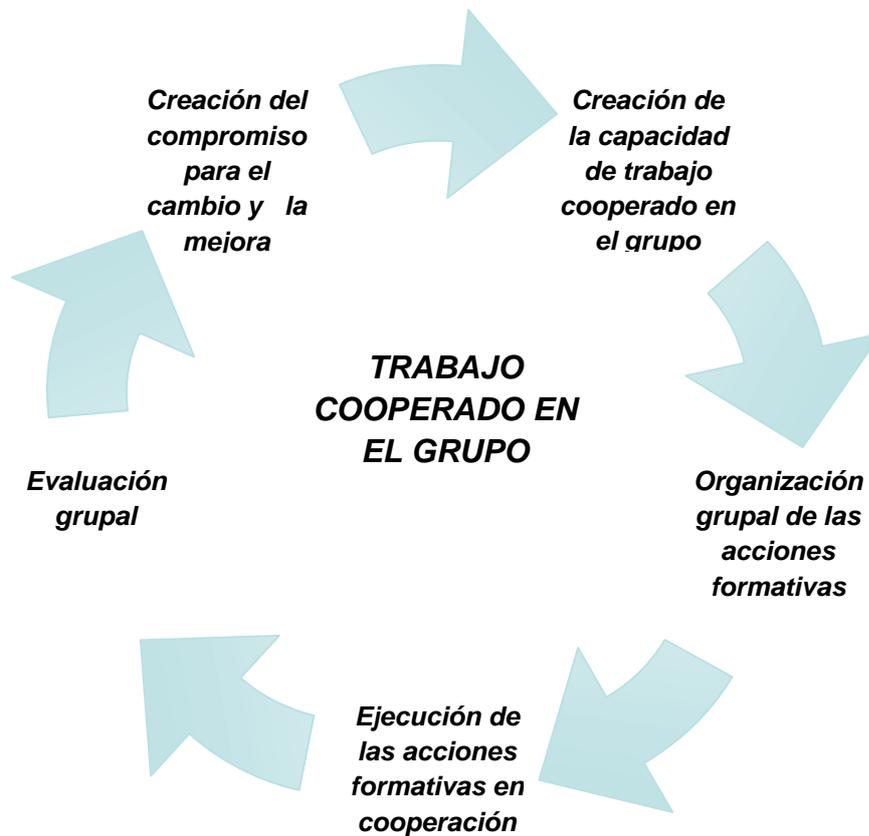


Figura 3. Recurso metodológico para el trabajo cooperado en el grupo docentes

La dinámica del trabajo cooperado en el grupo de docentes en el proceso formativo se desarrolla alrededor de la relación que se establece entre cada una de sus etapas:

- Creación del compromiso para el cambio y la mejora individual, grupal y, por tanto, de la institución universitaria. Dirigido a la búsqueda del compromiso y la responsabilidad, de forma que la actividad formativa logre niveles de significatividad elevados y compartidos, y la posibilidad de conducir hacia la apropiación grupal de los contenidos de la formación como marco referencial colectivo para el despliegue de una práctica educativa que provoque el aprendizaje desarrollador e impulse el crecimiento integral de los estudiantes universitarios.
- Creación de la capacidad de trabajo cooperado en el grupo. Es este el eje básico en que se sustentan las acciones de la estrategia. El trabajo cooperado en el grupo de docentes está determinado en gran medida por

las actitudes positivas hacia la cooperación, basadas en la participación y el diálogo, donde entran a jugar los procesos socio-psicológicos que tienen lugar en el marco del grupo como el desarrollo, la cohesión e influencia grupal, unido a las particularidades que asume el proceso comunicacional en este ámbito de socialización y las formas de interacción predominantemente de influencia e interinfluencia.

- Organización grupal de las acciones formativas. En esta etapa se presenta la propuesta inicial sobre la organización de las acciones formativas, la cual es sometida a la valoración por parte de todos los miembros del grupo, en la búsqueda de la organización final de manera convenida en el grupo a partir de las necesidades sentidas y experiencias de todos. También son concebidas las condiciones materiales y humanas requeridas para la realización exitosa de las acciones formativas.
- Ejecución cooperada de las acciones formativas. En esta etapa se sitúan dos momentos claves para la realización de las acciones, el primero a partir de la experiencia profesional de los docentes, sus vivencias y, el segundo sobre la base de la confrontación de saberes y prácticas por medio de la información disponible por el coordinador de las acciones para la formación de los docentes. Se concibe la realización de las acciones formativas focalizadas hacia el logro de metas comunes y objetivos grupales que favorecen la participación cooperada de los docentes y el funcionamiento del grupo como un todo dinámico en la apropiación del conocimiento.
- Evaluación grupal. Se comprende la evaluación como proceso y resultado, este último valorado desde las perspectivas de los docentes participantes a partir de sus percepciones sobre la influencia de estrategia tanto en la formación profesional como personal. La evaluación sistemática se realiza a partir de los conocimientos, actitudes, prácticas y valores que evidencian los participantes durante todo el proceso que se expresan a través de la participación activa en los intercambios y reflexiones que ocurren durante la actividad. Se enfatizan las diversas formas de evaluación: autoevaluación, apoyada en la reflexión y valoración que el docente realiza de su formación, coevaluación y la heteroevaluación, de forma tal que se

produzca una retroalimentación del proceso vivido, donde afloren las nuevas vivencias y experiencias.

#### **3.1.4.4- Elaboración de los programas**

Después de identificadas las formas organizativas para la formación de los docentes universitarios se procede a la elaboración de cada uno de los programas correspondientes, partiendo de la determinación y ordenamiento del contenido sobre la base de acciones de selección, secuenciación y la contextualización.

La selección del contenido es una acción que implica la elección de los conceptos básicos, ideas claves, habilidades y valores fundamentales que avalan la lógica del trabajo pedagógico para potenciar el aprendizaje desarrollador.

La acción de secuenciación facilita el ordenamiento de los contenidos, cuya organización por temas sigue una lógica coherente que aproxima al dominio de los saberes y prácticas en torno al aprendizaje desarrollador.

La contextualización de los contenidos en la práctica educativa unido a la integración del sistema de conocimientos y la experiencia profesional de los docentes favorece la significación práctica del conocimiento objeto de la formación.

En este orden, se determinaron de forma convenida los contenidos o ideas fundamentales de la formación, ejes temáticos de las acciones formativas, dirigidos a la apropiación por parte de los docentes universitarios de los conocimientos, actitudes, prácticas y valores para potenciar el aprendizaje desarrollador:

- El diagnóstico del desarrollo y aprendizaje del estudiante.
- El trabajo sobre la ZDP y ZDP grupal.
- La búsqueda activa y reflexiva del conocimiento por parte del estudiante.
- El desarrollo de la actividad productivo-creadora.
- El desarrollo de las estrategias de aprendizaje.
- La estimulación de la reflexión y regulación metacognitiva.
- El fomento de la significatividad del aprendizaje.
- El incentivo de la motivación para aprender.

- La organización de las situaciones y condiciones para provocar un aprendizaje desarrollador.

Los aspectos generales de los programas de las acciones formativas se anexan a este informe. [Reunión metodológica (Anexo -7), Conferencias especializadas (Anexo -8), Talleres de formación docente (Anexo -9) y Taller metodológico (Anexo -10)].

### 3.1.5- Instrumentación

Tras la etapa de planeación estratégica se realiza la instrumentación de las acciones formativas de la estrategia. Estas acciones son desarrolladas a través de las diversas formas organizativas planificadas, todas sustentadas en el trabajo cooperado en el grupo, con una duración aproximada entre 2 y 4 horas, y una frecuencia semanal, de forma general.

Para su ejecución se aprovechan los espacios creados en el departamento docente para el trabajo metodológico y la superación profesional, previamente coordinado y convenido entre todos los participantes.

Seguidamente se presenta el cronograma organizativo de las acciones formativas que integran la estrategia que se propone:

Tabla 1. Cronograma para la instrumentación de la estrategia dirigida a la formación de los docentes para potenciar el aprendizaje desarrollador

Acciones formativas	Duración	Fecha	Responsable	Participantes
Reunión metodológica- La concepción de aprendizaje desarrollador y su implicación la formación integral del estudiante universitario.	2 horas	12/sept. 2013	Prof. investigadora	Docentes
Conferencia- El diagnóstico de las potencialidades individuales y grupales como preámbulo para potenciar el aprendizaje desarrollador.	4 horas	19/sept. 2013	Prof. investigadora	Docentes

Taller- El diagnóstico del aprendizaje: Desarrollo actual y grado de enseñabilidad.	4 horas	26/sept. 2013	Prof. investigadora	Docentes
Taller- El tránsito gradual del control del aprendizaje desde el docente hasta el estudiante. El trabajo sobre las ZDP del estudiante y el grupo.	4 horas	3/oct. 2013	Prof. investigadora	Docentes
Taller- La apropiación activa, reflexiva y creadora de los contenidos de aprendizaje. Alternativas para el desarrollo del pensamiento teórico.	4 horas	10/oct. 2013	Prof. investigadora	Docentes
Taller- La estimulación de la búsqueda activa y reflexiva del conocimiento por el estudiante.	4 horas	17/oct. 2013	Prof. investigadora	Docentes
Conferencia- La dirección y control del proceso de aprendizaje desarrollador desde la reflexión y regulación metacognitiva	2 horas	24/oct. 2013	Prof. investigadora	Docentes
Taller- Alternativas para fomentar el desarrollo del componente metacognitivo.	4 horas	31/oct. 2013	Prof. investigadora	Docentes
Taller- Las estrategias de aprendizaje, su influencia en la activación y regulación del aprendizaje.	4 horas	7/nov. 2013	Prof. investigadora	Docentes

Conferencia- Alternativas para potenciar la significatividad y las motivaciones intrínsecas en el aprendizaje.	2 horas	14/nov. 2013	Prof. investigadora	Docentes
Taller- Los mecanismos de aprendizaje y condiciones para el establecimiento de la significatividad.	4 horas	21/nov. 2013	Prof. investigadora	Docentes
Taller- El fomento de las motivaciones intrínsecas y expectativas positivas hacia el aprendizaje.	4 horas	28/nov. 2013	Prof. investigadora	Docentes
Taller- La organización de las situaciones de aprendizaje y condiciones para el logro de un aprendizaje activo, autorregulado y significativo.	4 horas	5/dic. 2013	Prof. investigadora	Docentes
Taller- El desarrollo de formas de actividad y comunicación grupales centradas en una práctica productiva, reflexiva y desarrolladora.	4 horas	12/dic. 2013	Prof. investigadora	Docentes
Taller metodológico- Experiencias acerca de la organización de situaciones de aprendizaje y condiciones para potenciar el aprendizaje desarrollador.	4 horas	19/dic. 2013	Prof. investigadora	Docentes

La instrumentación de las acciones de la estrategia se efectúa alrededor de una metodología participativa, a través del trabajo cooperado en el grupo de docentes, que facilita la apropiación de contenidos teórico-prácticos y desarrollo personal, la construcción y reconstrucción de situaciones de aprendizaje y condiciones desarrolladoras transferibles a los grupos de clase, en palabras de Stigliano y Gentile (2008): “como un puente entre una buena enseñanza y muchos aprendizajes duraderos” (p.7).

### **3.1.6- Evaluación**

La evaluación es el fase final de la estrategia y se orienta a la valoración de la aproximación lograda al estado deseado, como plantean De Armas y otros (2003), a pesar de que se lleva a cabo de forma continua a partir de la expresión de los conocimientos, actitudes, prácticas y valores, a través de la participación activa de los docentes en los intercambios y sus reflexiones.

Para ello se consideran tanto el desarrollo de las acciones formativas y sus resultados como el impacto producido en la transformación de los docentes participantes y su práctica educativa, aspectos que se retoman en el momento de cierre de las acciones formativas a manera de retroalimentación del proceso vivido, donde se devuelven al grupo las experiencias y transformaciones experimentadas.

En el desarrollo de la evaluación adquieren gran valor sus diversas formas, con énfasis en la autoevaluación desde la reflexión y valoración que el docente realiza de su formación, unido a la coevaluación y la heteroevaluación mediante la reflexión y el diálogo grupal. Son empleados nuevamente métodos e instrumentos para la recogida de la información tales como: la escala autovalorativa (Anexo -18), el cuestionario (Anexo -19) y la entrevista grupal (Anexo -20), acompañados de la observación participante y la triangulación de datos.

### **3.2- Valoración de la pertinencia y factibilidad de la estrategia de formación continua por el criterio de expertos**

Como parte de las tareas de esta investigación se sometió la estrategia de formación continua dirigida a los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss para potenciar el aprendizaje desarrollador a la

valoración por el criterio de expertos, teniendo en cuenta las posibilidades de este método como recurso para obtener opiniones de consenso en relación con la propuesta que se realiza en la presente investigación.

Inicialmente se procedió a la selección de los expertos a partir de la disposición para participar en la evaluación de la estrategia y la autovaloración que realiza cada uno sobre su competencia en el tema, acompañado de las fuentes que lo argumentan. Para ello, se elaboró un cuestionario que fue aplicado a un total de 30 docentes con experiencia profesional en el escenario de la educación superior. (Anexos -11 y 12)

Se empleó una escala conformada por once categorías (0-10) para conocer la opinión de cada docente sobre su competencia sobre la temática en cuestión, donde el 0 significa la ausencia de competencia y el 10 representa la máxima preparación.

Con la intención de determinar las fuentes que permitieron la argumentación de los criterios se solicitó a cada encuestado que indicara en una escala ordinal de tres categorías (alto, medio, bajo) el grado de influencia que estas han ejercido en el nivel de competencia que alcanza, tomando en consideración:

- Análisis teóricos realizados vinculados a la temática que se aborda.
- Experiencia obtenida en la práctica pedagógica.
- Investigaciones desarrolladas en relación con la formación de los docentes universitarios
- Investigaciones desarrolladas en relación con la formación de los docentes para potenciar el aprendizaje desarrollador.
- Estudios realizados acerca de las estrategias como resultado científico para la formación de los docentes universitarios y la intuición.

A partir de la información recogida se procedió a determinar el coeficiente de competencia, teniendo en cuenta los datos obtenidos y la disposición a participar manifestada. De esta tarea resultó la selección de 28 expertos. (Anexo -13)

La totalidad de los expertos seleccionados poseen el grado científico de Doctor en Ciencias, de ellos 23 en Ciencias Pedagógicas y cinco en Ciencias Psicológicas; 19 son profesores titulares y nueve profesores auxiliares; 16

laboran en instituciones de educación superior en Sancti Spíritus y el resto en otras provincias del país.

Posteriormente, se envió un cuestionario a cada experto con las orientaciones requeridas para el análisis de la estrategia y su valoración. (Anexo -14)

Para ello se determinaron los siguientes indicadores a partir del consenso entre todos los participantes y la investigadora:

- 1- Fundamentos en los que se sustenta la estrategia.
- 2- Contribución de las condicionantes propuestas como soportes teórico-metodológicos para la estrategia.
- 3- Pertinencia de las categorías y subcategorías de análisis.
- 4- Contribución al diagnóstico de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes universitarios a través del recurso metodológico empleado.
- 5- Pertinencia y factibilidad del recurso metodológico para el trabajo cooperado en el grupo de docentes.
- 6- Pertinencia de las etapas y acciones que conforman la estrategia.
- 7- Contribución a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores para potenciar el aprendizaje desarrollador.
- 8- Pertinencia y factibilidad de la estrategia para la formación de los docentes y transformación de la práctica educativa en la universidad.

Las evaluaciones ofrecidas en este sentido se tabularon y procesaron estadísticamente siguiendo los pasos del procedimiento de comparación por pares, según Ramírez (1999) y Ruíz Pérez (2005).

Estos datos se llevaron a una escala valorativa (1-5), donde 5 es el resultado más favorable o muy adecuado (Anexo -15) y, seguidamente, se procedió a la determinación de la frecuencia absoluta de las categorías por cada uno de los indicadores, lo cual mostró los mayores valores alcanzados en las categorías muy adecuado y bastante adecuado. (Anexo -16)

Finalmente, se recoge en una matriz contenida como anexo de este informe la relación entre indicadores y categorías, que permite apreciar un comportamiento favorable en todos los casos. De los indicadores, seis fueron valorados como muy adecuados y dos como bastantes adecuados según la escala valorativa empleada. (Anexo -17)

Por su parte, las argumentaciones y recomendaciones ofrecidas por los expertos resultaron de gran utilidad en el estudio. A continuación se resumen las principales conclusiones emanadas de la aplicación de este método:

Los expertos coincidieron sobre la solidez y coherencia de los fundamentos en que se sustenta la estrategia, y su correspondencia con el objeto propuesto. Estos expresan bases teóricas esenciales desde las perspectivas filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica que propician una acertada lógica teórico-metodológica, con un adecuado rigor científico y nivel de actualización. Existió consenso en cuanto a la contribución de las condicionantes propuestas como soportes teórico-metodológicos para la estrategia a partir de su logicidad, coherencia desde una base epistemológica que rige la investigación, y la inclusión de elementos esenciales que favorecen la formación y transformación de docentes y realidad educativa.

Este resultó uno de los indicadores mejor valorado sobre la base del papel protagónico de los docentes en el proceso de formación y el trabajo grupal dirigido a la búsqueda del compromiso, la responsabilidad individual y colectiva, la reflexión y la autorregulación como mecanismos para promover la formación, el desarrollo y la transformación.

Fue valorada como bastante adecuada la pertinencia de las categorías y subcategorías de análisis empleadas, ya que refleja una correcta visión acerca de los aspectos relacionados con los ejes de la investigación, indicando los elementos y direcciones esenciales de la práctica educativa para potenciar el aprendizaje desarrollador. Se destacó la favorable determinación de categorías generalizadoras por varios expertos.

Acerca de la contribución al diagnóstico de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes universitarios a través del recurso metodológico empleado, se manifestó acuerdo en su valoración como bastante adecuado, tanto en su concepción como aplicación, ya que coloca a los docentes como objetos y sujetos de la investigación, lo cual contribuye significativamente a lograr una mayor implicación y disposición individual y grupal para la actividad de formación como se corrobora en los resultados del estudio.

La pertinencia y factibilidad del recurso metodológico para el trabajo cooperado en el grupo de docentes como medio para el desarrollo de las acciones formativas fueron evaluadas muy adecuadas. Resultó también uno de los indicadores mejor valorado, alrededor del cual se ofrecieron reiterados criterios favorables en torno a su instrumentación y posibilidades de generalización a otros ámbitos tanto en el pregrado como en el postgrado.

Asimismo, se reconoció la pertinencia de las etapas y acciones que conforman la estrategia, con una valoración como muy adecuada por la mayoría de los expertos, quienes reconocieron su correspondencia con el objetivo propuesto y posibilidades para satisfacer las necesidades formativas previamente identificadas.

Ofrecieron opiniones muy favorables en cuanto a concebir las acciones formativas desde la perspectiva del aprendizaje desarrollador y tres expertos hicieron alusión a la pertinencia de la combinación de varias formas organizativas para la ejecución de las acciones en el marco de los procesos formativos.

La estrategia ofrece una contribución muy adecuada a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores para potenciar el aprendizaje desarrollador, con elevada científicidad, profundidad en los temas abordados durante la formación, la vinculación de aspectos teóricos y prácticos, el fomento de la motivación y disposición hacia la aplicación práctica de los contenidos de la formación. Se manifestó consenso alrededor del valor positivo de la construcción grupal del conocimiento y su empleo como marco referencial para la práctica educativa.

En sentido general, los expertos consideraron muy adecuadas la pertinencia y factibilidad de la estrategia para la formación continua de los docentes y transformación de la práctica educativa, por aproximar a los requerimientos que se exigen en el escenario universitario en materia de calidad de los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes, aspectos sobre los cuales se sustenta y dirige la concepción de aprendizaje desarrollador que se aborda y el correspondiente proceso formativo que se implementa.

### **3.3- Valoración sobre la implementación de la estrategia de formación continua**

Una de las problemáticas que enfrenta el investigador en los estudios cualitativos es dibujar todo lo que acontece en el campo de forma tal que se produzca un reflejo, lo más cercano posible, de la realidad estudiada. De ahí, que la observación participante, eje central en el devenir de todo el proceso investigativo, constituyó un recurso imprescindible que complementa la totalidad de la información recogida por medio de las diversas técnicas o instrumentos empleados.

Desde la percepción e interpretación de la realidad por parte de esta investigadora, puede advertirse que el proceso formativo desarrollado a partir de la estrategia propuesta propició la participación activa y reflexiva de los docentes en su formación, expresado tanto a nivel individual como en el plano grupal.

Tuvo lugar en todas las acciones formativas el intercambio de vivencias y de la experiencia profesional acumulada por medio del diálogo diáfano e interacciones basadas en la cooperación, que condujeron al establecimiento de un clima socio-afectivo favorable para la realización de las acciones formativas desde metas y objetivos compartidos.

Se apreciaron muestras continuas del desarrollo paulatino de los docentes en cuanto a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores para potenciar el aprendizaje desarrollador, a través de las opiniones y la confrontación ante las nuevas realidades de saberes y prácticas, ahora con un sentido atribuido a partir de la elevada significación que, grupalmente, se constata en torno a la potenciación del aprendizaje desarrollador como una vía para la calidad de la educación universitaria.

Se resaltó la apropiación del conocimiento alrededor del diagnóstico de las potencialidades del estudiante y el grupo, el fomento de la búsqueda activa y reflexiva del conocimiento, el dominio del trabajo sobre la ZDP y ZDP grupal, de estrategias para favorecer la contextualización del contenido y su significatividad, la reflexión y regulación metacognitiva, así como relativo al desarrollo de la motivación intrínseca y expectativas positivas hacia el aprendizaje que les posibilitan la organización de situaciones de aprendizaje y

condiciones susceptibles de provocar un aprendizaje desarrollador en la práctica educativa cotidiana.

En este orden de ideas, se apreció el dominio paulatino de los contenidos de la formación, enriquecido a través del análisis reflexivo, la argumentación, la demostración y la ejemplificación que tuvo lugar durante las acciones formativas, con especial énfasis en los talleres, en los que fue, cada vez más, creciente y profunda la preparación de todos los participantes.

Paralelamente, pudo constatarse la progresiva introducción en el quehacer educativo de alternativas para potenciar el aprendizaje desarrollador ya desde las situaciones de aprendizaje concretas que se retomaron en cada uno de los talleres y la socialización de las mejores experiencias durante el proceso formativo en el intercambio efectuado en el taller metodológico, principalmente relacionadas con el fomento de estrategias de aprendizaje, el incremento de la motivación y la reflexión metacognitiva, la organización de situaciones de aprendizaje desde el trabajo sobre la ZDP y el incremento de la motivación grupal hacia el aprendizaje.

Durante la estrategia, el trabajo cooperado en el grupo se convirtió en una herramienta indispensable para la atribución del sentido personal sobre el proceso formativo y su contenido, análogo con los significados compartidos. Al respecto, se observó correspondencia entre actividad formativa y los motivos formadores de sentido. Aquí, la cooperación como condición para el aprendizaje y, por tanto, para la formación de los docentes permitió la configuración de un marco referencial común para la orientación de la práctica educativa.

De forma general, se percibió durante el transcurso de la estrategia una tendencia ascendente del compromiso y la responsabilidad con la actividad formativa, de la motivación, las actitudes positivas y la disposición hacia la implementación de los contenidos teórico-prácticos adquiridos para potenciar el aprendizaje desarrollador que demuestran la influencia positiva de la estrategia en la formación y transformación, profesional y personal, de los docentes participantes y el grupo.

No obstante, se considera de insuperable valía para la investigación la valoración de los resultados de la estrategia desde la percepción de los docentes participantes, protagonistas por excelencia del proceso vivido.

Con este propósito se aplicaron técnicas/instrumentos que posibilitaron obtener la valoración acerca de los conocimientos, actitudes, prácticas y valores adquiridos durante este proceso formativo para potenciar el aprendizaje desarrollador. Entre ellos, la escala autovalorativa (Anexo- 18), donde la totalidad de los docentes valoraron como muy adecuado (MA) la formación en torno a:

- La potenciación de la búsqueda activa y reflexiva del conocimiento.
- El diagnóstico de las potencialidades individuales y grupales.
- El fomento de la actividad productivo-creadora y la metacognición.
- La potenciación de la significatividad del aprendizaje.
- El incentivo de la motivación para aprender.
- La organización de situaciones de aprendizaje y condiciones que potencian el aprendizaje desarrollador.

De igual modo, fueron valorados el nivel de motivación e implicación personal, la disposición para la aplicabilidad en la práctica educativa de los contenidos de la formación, la eficacia de la ayuda externa (cooperación) y el impacto de la estrategia en la formación y transformación individual y grupal, y la práctica educativa, a través del cuestionario (Anexo-19).

Predominantemente, los participantes hicieron referencia a las posibilidades de aplicabilidad en la práctica educativa de los contenidos de la formación dado el dominio adquirido y la superación de dificultades en el establecimiento de los vínculos del aprendizaje con la práctica social y el incentivo de la motivación, aspectos antes reiterados por la mayoría de los participantes en sus intervenciones.

También se hizo referencia a las características diversas del estudiantado en cuanto a preparación, motivación y dedicación al estudio, motivación por la profesión, que convierten la práctica educativa en un reto permanente, así aprobado por todos los participantes, tras ser expresado: *“(...) esta modalidad de estudios posee tanta riqueza por su diversidad (...), ahí está el reto permanente para todos los docentes”*.

Fue en el escenario de la entrevista grupal donde afloraron, con diversos y llamativos matices, las potencialidades transformadoras de la estrategia, sus aspectos positivos, cuestiones interesantes, proporcionando una imagen del impacto de la estrategia en la formación continua, configurada desde la percepción viva de los docentes participantes. (Anexo-20)

Este intercambio fluyó de forma amena, caracterizado además por la participación activa y reflexiva de todos los docentes, el diálogo asertivo, altamente profesional, ético e impregnado de nuevos motivos, actitudes y valores compartidos hacia la potenciación del aprendizaje desarrollador.

Múltiples docentes enfatizaron el alcance de niveles elevados de conocimientos y prácticas, de mayor motivación e implicación personal y grupal, así como la disposición de todos hacia la conducción de una práctica educativa desarrolladora a partir de las posibilidades reales de aplicación de los contenidos de la formación y la dinámica del trabajo cooperado en el grupo. Esto último, considerado extremadamente valioso para la construcción grupal del conocimiento e incremento de la unidad afectiva y conductual.

*“Para mí ha sido muy importante la formación que ha aportado esta estrategia y todo el proceso en general, tanto desde el punto de vista profesional como personal, (...) y esto ha favorecido la construcción de un sentido personal hacia la formación continua y la temática del aprendizaje desarrollador, (...) así se aprecia en todos los miembros de este grupo. Al principio solo algunos teníamos nociones muy elementales, ahora el cambio es evidente”.*

*“Mi opinión es que la cooperación ha sido un elemento clave porque el hecho de centrar la estrategia en el trabajo cooperado ha favorecido la participación activa de todos en este proceso, también nos ha permitido aprovechar la experiencia de cada profesor, establecer un clima abierto, de diálogo, de participación espontánea en el análisis de las situaciones de aprendizaje y la búsqueda de marcos comunes para conducir una educación desarrolladora”.*

Los docentes coincidieron al plantear el meritorio carácter formativo y transformador de la estrategia por la contribución a la apropiación grupal de conocimientos, actitudes y prácticas y valores sobre las dimensiones básicas

que conforman la concepción del aprendizaje desarrollador: la activación y regulación del aprendizaje, la significatividad y las motivaciones intrínsecas hacia aprendizaje, que han conducido a cambios en los modos de actuación docente, allanándose de esta forma las carencias formativas antes presentadas para la potenciación del aprendizaje desarrollador en la práctica educativa. En torno a ello, opiniones expresadas fueron:

*“Considero muy positivo el trabajo realizado, no solo favoreció la apropiación de contenidos teóricos respecto al aprendizaje desarrollador sino que posibilitó la transferencia de estos contenidos a situaciones de la práctica educativa, (...) a su vez contribuye a que nosotros los docentes contemos con los recursos necesarios para colocar a nuestros estudiantes antes situaciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladoras”.*

*“El tema de la metacognición era casi desconocido (...) se hablaba de metacognición y estoy segura de que la mayoría no sabíamos de qué se trataba (...) ya proyectamos la clase basada en la reflexión, el logro de la autorregulación, de la autonomía del estudiante, el incentivo de la responsabilidad, de expectativas positivas y sentimientos”.*

*“(...) el diagnóstico de las potencialidades del estudiante y el grupo es la clave, esto nunca se realizó (...) ya es una tarea básica en el colectivo de año”.*

*“Hemos compartido un proceso formativo muy especial, hemos aprendido de todos y entre todos, (...) el aprendizaje en cada encuentro fue superior y la motivación también por conducir el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en esta línea”.*

En el transcurso de la entrevista, se hizo alusión al permanente fomento del pensamiento crítico y reflexivo, el trabajo cooperado, el diálogo y la participación como regularidades del proceso formativo que aproximan al estado deseado de los conocimientos, actitudes y prácticas para potenciar el aprendizaje desarrollador en el escenario universitario.

*“Yo pienso que ha sido muy importante la participación y sobre todo la cooperación en toda la estrategia, en el diagnóstico, en la planificación de las acciones (...) otra cuestión importantísima ha sido*

*la autopreparación a partir de las guías para los talleres que han sido de gran utilidad y han despertado el interés hacia los temas. De manera general, creo que estamos preparados para potenciar en la práctica el aprendizaje desarrollador”.*

*“(...) el hecho de percibir el grupo no solo como un dispositivo, como un contexto sino como un espacio de reflexión, de intercambio intersubjetivo, de relaciones interpersonales sobre la base del respeto a la individualidad, la reciprocidad, la ayuda, la cooperación para lograr una mejor práctica educativa, de excelencia”.*

*“(...) yo considero que los aspectos positivos son varios, y ellos están centrados en la cooperación, en la motivación del grupo hacia los contenidos del proceso formativo, todo ha sido muy estimulante, y pienso que lo más importante es que ya tenemos un marco común para la práctica educativa en nuestra carrera a tono con las exigencias de la universidad contemporánea”.*

De gran importancia, y gratificación, fueron las intervenciones de tres docentes quienes expresaron una elevada motivación acerca de los contenidos abordados en la formación que ha motivado la investigación alrededor de la estimulación de las estrategias metacognitivas (tesis doctoral) y la motivación grupal hacia el aprendizaje (tesis de maestría).

Se manifestó consenso grupal en cuanto a considerar los aspectos positivos que tipifican esta estrategia de formación continua como potencialidades transformadoras, resumidas en:

- La apropiación de contenidos teórico-prácticos en torno al aprendizaje desarrollador y movilización hacia una práctica educativa que potencie el aprendizaje desarrollador, y, con ello, la formación integral de los estudiantes universitarios.
- La contribución a la formación profesional y personal de los docentes favorecida por:
  - La participación activa de los docentes como sujetos de la formación durante el diagnóstico, la organización e implementación de las acciones formativas.

- Las relaciones de cooperación y ayuda que maximizan el aprendizaje y el desarrollo tanto en un plano individual como grupal.
- La comunicación horizontal y retroalimentación permanentes.
- La contextualización de las acciones formativas y focalización desde una perspectiva desarrolladora.
- La búsqueda del sentido personal como clave para la comprensión y concientización de la utilidad individual y social de los contenidos de la formación.
- Las posibilidades palpables de aplicación de los contenidos de la formación en la práctica educativa cotidiana.
- La estimulación de motivaciones intrínsecas hacia los contenidos de la formación y el proceso en sí mismo.
- El desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo sobre la práctica educativa y fomento de nuevos modos de actuación para la conducción del aprendizaje de los estudiantes.
- La alta disposición, compromiso y responsabilidad con la práctica educativa dirigida a la potenciación del aprendizaje desarrollador.
- El incremento de la cohesión grupal como consecuencia de la unidad afectiva, valorativa y conductual manifestada en el grupo de docentes.

Como aspectos interesantes, y también con un elevado valor para una práctica educativa que potencie el aprendizaje desarrollador, resultaron el trabajo cooperado en el grupo, la valorización del efecto de feedback durante todo el proceso y la creciente influencia ejercida por el grupo en la apropiación de los contenidos de la formación y la transformación.

Así, tuvo lugar el cierre de la investigación “*a manera de retroalimentación del proceso vivido*”.

Finalmente, fue entregado a cada participante una copia de los resultados obtenidos, los que se difundieron, además, a través de publicaciones y la presentación de ponencias en eventos científicos.

### **Conclusiones del capítulo**

A partir de las necesidades formativas de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador, y tomando en consideración un grupo de

potencialidades advertidas durante la actividad diagnóstica, se realizó la propuesta de una estrategia de formación continua donde se cristalizan los postulados esenciales de la filosofía marxista y leninista, la sociología de la educación, el enfoque histórico-cultural de la psicología y leyes, categorías y principios de la pedagogía cubana.

La estrategia se articula dinámicamente a partir de fases y sus acciones, que poseen como premisas el cumplimiento de un grupo de condicionantes teórico-metodológicas y se centran en el trabajo cooperado como aspecto distintivo. En ella, las acciones formativas combinan armónicamente formas contenidas en la superación profesional y tipos de trabajo docente –metodológico que favorecen la reflexión y confrontación permanentes de saberes y prácticas educativas.

La propuesta se sometió a diferentes niveles de valoración, entre ellos el criterio de expertos, los que consideraron que los indicadores objeto de análisis se movían entre las categorías muy adecuado y bastante adecuado, lo que le confiere pertinencia y factibilidad a este resultado.

De igual forma, los docentes participantes valoraron las potencialidades transformadoras de la estrategia en cuanto a la apropiación grupal de conocimientos, actitudes, prácticas y valores para potenciar el aprendizaje desarrollador, destacándose el incremento del nivel de motivación e implicación personal y la disposición para la aplicabilidad en la práctica educativa de los contenidos de la formación.

## CONCLUSIONES

El proceso de investigación vivido permitió a la autora arribar a conclusiones, las que se expresan a continuación a manera de tesis:

La formación continua de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador se presenta como una propuesta con influencias marcadas en el desarrollo de las esferas profesional y personalógica de los docentes que posibilitan evolucionar el contexto social en el que se actúa, cuyos fundamentos teóricos se apoyan en la dialéctica materialista, el enfoque histórico-cultural de la psicología, la noción de participación, mediación y práctica social como inherentes al desarrollo, cristalizadas en las leyes, categorías y principios de la pedagogía cubana.

Las crecientes exigencias de la educación superior y de la sociedad en general en torno a la calidad de los aprendizajes conllevan a la articulación de una práctica educativa dirigida a potenciar el aprendizaje desarrollador en los estudiantes universitarios, más el diagnóstico de la formación de los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss reveló dificultades marcadas para promover la activación y regulación, la significatividad y las motivaciones intrínsecas que favorecen el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes percibidas como necesidades formativas. No obstante, se constató el compromiso y la responsabilidad con la calidad de la educación, y actitudes positivas hacia la potenciación del aprendizaje desarrollador, comprendidas como potencialidades de cara a la formación.

Los argumentos antes expuestos permitieron la proyección de una estrategia de formación continua dirigida a los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss para potenciar el aprendizaje desarrollador, centrada en el trabajo cooperado en el grupo y el cumplimiento de un grupo de condicionantes como premisas y soportes teórico-metodológicos. En ella se combinan armónicamente formas de la superación profesional y el trabajo metodológico matizadas por la participación activa, reflexiva y creadora de los docentes en su formación y desarrollo.

La valoración de este resultado científico por el criterio de expertos evidenció su pertinencia y factibilidad, a partir de la consideración bastante adecuada

sobre las categorías y subcategorías de análisis, las etapas y acciones que conforman la estrategia, y muy adecuadas acerca de los fundamentos que sustentan la estrategia, las condicionantes propuestas como soportes teórico-metodológicos, los recursos metodológicos que apoyan el diagnóstico participativo y trabajo cooperado en el grupo, la contribución a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores para potenciar el aprendizaje desarrollador, su pertinencia y validez para la formación de los docentes y transformación de la práctica educativa en la universidad.

Los docentes participantes valoraron positivamente la implementación de la estrategia y sus potencialidades transformadoras como resultado de la apropiación y el enriquecimiento de conocimientos, actitudes, prácticas y valores para potenciar el aprendizaje desarrollador, favorecido por la participación, comunicación horizontal y retroalimentación, la contextualización y posibilidades de aplicación de los contenidos formativos, la búsqueda del sentido personal y la estimulación de motivaciones intrínsecas hacia los contenidos y el propio proceso formativo, y, sobre todo, las relaciones de cooperación que maximizan el aprendizaje y el desarrollo tanto a nivel individual como grupal.

## RECOMENDACIONES

Las tesis que emergen en la presente investigación abren nuevos caminos a la ciencia, entre los que se proyectan como recomendaciones:

- Continuar la línea de investigación y, en ello, el desarrollo de alternativas que contribuyan al perfeccionamiento de la potenciación del aprendizaje desarrollador en la práctica educativa y su enraizamiento como parte de la cultura profesional de los docentes universitarios.
- Incorporar los recursos metodológicos para el diagnóstico participativo y el trabajo cooperado en el grupo en las prácticas formativas que se desarrollan cotidianamente en el escenario universitario.
- Incursionar desde otras alternativas de la investigación cualitativa en la formación continua de los docentes universitarios.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Addine, F. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En G. García (Comp.), *Compendio de Pedagogía* (pp.80-101). La Habana: Pueblo y Educación.
2. Addine, F. (2004). *Didáctica: Teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
3. Addine, F. y otros. (2010). *La superación pedagógica permanente de los profesores en Cuba: experiencias renovadoras y pertinentes en la educación superior*. En 7mo CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSIDAD 2010, Curso 6, La Habana, Cuba.
4. Alonso, D. (2006). Formación y desarrollo del claustro universitario en la Ciénaga de Zapata. La Habana: Editorial Félix Varela.
5. Alvarado, L. (1997). *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora.
6. Alvarado, L. (2006). Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. In: *Revista de Educação Pública*, 15(28), 99-118. Extraído el 12 julio, 2013, de <http://www.ie.ufmt.br/revista/>
7. Alvarado, L. (2008a). *A instituição escolar como espaço e tempo para formação continuada de professores*. Ponencia presentada en el XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Porto Alegre, Brasil.
8. Alvarado, L. (2008b). Investigación colectiva: aproximaciones teórico-metodológicas. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(1). Extraído el 12 julio, 2013, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-7052008000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-7052008000100009&lng=pt&nrm=iso)
9. Alvarado, L. e Oliveira, V. (2010). Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua construção. *Ensino Em-Revista*, 17(1), 111-133. Universidade Federal de Uberlândia- Faculdade de Educação/EDUFU.

10. Alvarado, L.; Vieira, V. y Longarezi, A. (2012). Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007. *Revista Brasileira de Pós-graduação - RBPG*, 9(16), 29-55. Extraído el 21 julio, 2013, de [http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.9\\_16/s1-cap1.pdf](http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.9_16/s1-cap1.pdf)
11. Álvarez, C. (1999a). *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
12. Álvarez, C. (1999b). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana*. La Habana: Editorial MES.
13. Álvarez, V. (2004). Las tutorías: otra forma de enseñar en la universidad. En *La tutoría: elemento clave en el modelo europeo de Educación Superior*, Universidad de Salamanca, España.
14. Añorga, J. (1994). *La Educación Avanzada. ¿Mito o Realidad?* [Material en soporte digital]. Bolivia.
15. Araujo, E. (2009). *Mediação e aprendizagem docente*. Ponencia presentada en el IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCATIONAL. ABRAPPE. Universidad Presbiteriana Mckenzie. São Paulo, Brasil.
16. Avendaño, R y Labarrere, A. (1989). *¿Sabes enseñar a clasificar y comparar?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
17. Alves, E. (2003). *Uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. La formación permanente del docente en la escuela*. UPEL- IPC, Caracas, Venezuela.
18. Anastasiou, L. (2012). *Formação docente para a metacognição: elementos para um iniciam de discussão*. Ponencia presentada en el XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – UNICAMP, Campinas. Brasil.
19. Anastasiou, L. y Pessate, L. (2012). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. (10ª Edição). Joinville: Editora Univille.

20. Ausubel, D. y otros. (1991). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
21. Avendaño, R. y Minujin, A. (1987). *Un sistema de influencias educativas para la formación integral de los escolares primarios*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.
22. Basora, O. (2007). *Modelo de gestión de la formación y de la identidad universitaria*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CEES Manuel Fajardo Granados, Universidad de Oriente, Cuba.
23. Baxter, E. (2002). La escuela y el problema de la formación del hombre. En G. García (Comp.), *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
24. Becerra, M. (2008). Recursos que propician un aprendizaje más efectivo: las Estrategias de Aprendizaje. En I. Cabrera (Comp.), *Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: direcciones y estrategias en la formación profesional*. Centro de estudios de la Educación, UCLV, Cuba.
25. Beltrán, I. y Leite, B. (2006). Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil—elemento norteador do processo formativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. Extraído el 19 junio, 2012, de <http://www.campus-oei.org>
26. Bermúdez, R. y Pérez, L. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
27. Bernaza, J. y otros. (2013). *El proceso pedagógico de postgrado: fundamentos, retos y aplicaciones*. En CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2013, La Habana, Cuba.
28. Betts, G. (1991). The Autonomous Learner Model for the Gifted and Talented. En N. Colangelo y G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
29. Blair, N. y Lange, R. (1990). A model for district staff development. En P. Burko y otros (Org.), *Programming for staff development*. Londres: Falnes Press.

30. Bolívar, A. (Dir.) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
31. Borges, M. (2012a). *Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos*. São Paulo: Paulus Editora.
32. Borges, M. (2012b). *El proyecto político pedagógico, mediador de la formación docente, de la participación comunitaria y de la educación liberadora*. Verlag Editorial Académica Española.
33. Cabrera, I. (2008). *Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: direcciones y estrategias en la formación profesional*. Centro de estudios de la Educación, UCLV, Villa Clara, Cuba.
34. Cáceres, M. y otros. (2005). *La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Extraído el 20 mayo, 2010, de [http://www.campus-oei.org/revista/de los lectores](http://www.campus-oei.org/revista/de_los_lectores)
35. Canfux, V. (2000). *La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo de cualidades del pensamiento del profesor*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de La Habana, Cuba.
36. Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.
37. Cásavola, H. y otros (1999). El rol constructivo de los errores en la adquisición de los conocimientos. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 108[Diciembre], Madrid.
38. Castellanos, A. (2002). La actividad de aprendizaje grupal: Una propuesta teórica. *Revista Cubana de Psicología*, 19(2), 99-105.
39. Castellanos, A. (2009). El sujeto grupal en la actividad de aprendizaje: una propuesta teórica. En *Estrategias de aprendizaje en la nueva universidad*. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria.
40. Castellanos, D. y Córdova, M. (1995). Hacia una comprensión de la inteligencia. En *La inteligencia: un acercamiento a su comprensión y estimulación*. La Habana: Ediciones Varona- CESOFTE.

41. Castellanos, D. y Grueiro, I. (1996). *¿Puede ser el maestro un facilitador? Una reflexión sobre la inteligencia y su desarrollo*. La Habana: Ediciones IPLAC- CESOFTE.
42. Castellanos, D. (1999). *La comprensión de los procesos de aprendizaje: Apuntes para un marco conceptual* (Colección Proyectos). ISPEJV, La Habana, Cuba.
43. Castellanos, D. y otros. (2000). *Caracterización de los procesos de aprendizaje en estudiantes de las Secundarias Básica de Ciudad Escolar Libertad*. ISPEJV, La Habana, Cuba.
44. Castellanos, D. y otros. (2001a). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador* (Colección Proyectos). ISPEJV, La Habana, Cuba.
45. Castellanos, D. y otros. (2001b). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. En EVENTO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2001, Curso 16, La Habana, Cuba.
46. Castellanos, D. y otros. (2001c). *Para promover un aprendizaje desarrollador* (Colección Proyectos), ISPEJV, La Habana, Cuba.
47. Castellanos, D. y otros. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
48. Castellanos, D. (2005). *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. En CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2005, Curso 26, La Habana, Cuba.
49. Castillo, E. y Montes, M. (2012). Enfoques y modelos de la formación del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. *Red de Investigación Educativa en Sonora, Año IV* (11), 48-61.
50. Coll, C. (2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación*. Ponencia presentada en el SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, Barcelona. España.
51. Colomina, R. y otros. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll y otros (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación, Vol. 2*. Madrid: Alianza.

52. *Conferencia Regional de la Educación universitaria en América Latina y el Caribe*. (2008). Extraído el 3 noviembre, 2012, de <http://www.cres2008.org/es/index.php>
53. Coromoto, M. y Barrientos, N. (2011). Aprendizaje desarrollador una nueva visión en la educación superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(27).
54. Corral, R. (1999). Las "lecturas" de la zona de desarrollo próximo. *Revista Cubana de Psicología*, 16(3), La Habana, Cuba.
55. Cortina, A. (1999). La educación del hombre y del ciudadano. En *Educación, valores y democracia*. Publicación de la OEI, pp.49 -74. Extraído el 19 junio, 2012 de <http://www.campus-oei.org>
56. Cruz, V. (2005). *Tendencias de la formación superior avanzada en América Latina*. Ponencia presentada en PRIMER CONGRESO BOLIVIANO EN EDUCACIÓN POSTGRADUADA. Bolivia, 1-3 de Septiembre de 2005. Extraído el 1 junio, 2013, de [http://www.aui.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=293&Itemid=204&lang=es](http://www.aui.org/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=204&lang=es)
57. Danilov, M. y Skatkin, M. (1981). *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
58. Davis, C.; Nunes, M. y Nunes, C. (2005). Metacognição e processo escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 205-230.
59. Davydov, V. (1987). Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. En M. Shuare (Ed.), *La Psicología evolutiva y pedagogía en la URSS. Antología*. Moscú: Editorial Progreso.
60. Davydov, V. (1988a). Problems of developmental teaching – the experience of theoretical and experimental psychological research. Part I, Cap. 1 The basic concept of contemporary psychology [Material en format digital]. *Revista Soviet Education*, New York.
61. Davydov, V. (1988b). Problems of development teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. Part II, Cap. 5 Learning activity in the younger school age period. Cap. 6 The mental development of younger school children in the process of

learning activity [Material en format digital]. *Revista Soviet Education*, New York.

62. Davydov, V. (1988c). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Prefacio*. Moscú: Editorial Progreso.
63. De Armas, N. y otros. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. En CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2005, Curso 85, La Habana, Cuba.
64. De la Cruz, M. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 19-35.
65. De Miguel, M. y otros. (1996). *El desarrollo profesional del docente y las resistencias a la innovación educativa*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. España.
66. Delors, J. (1997). Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro. *Correo de la UNESCO*, 12, 91-103.
67. Díaz, I. y otros. (2011). El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y su relación con el trabajo metodológico. *Revista Mendive*, 34[Año9/ ene-mar/11].
68. Domínguez, L. (2007). *Psicología del Desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana: Editorial Félix Varela.
69. Duarte, N. (2002). A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Perspectiva- Revista do centro de ciências em Educação*, 20(2), 279-301.
70. Echeverría, B. (1997). Los Servicios Universitarios de Orientación. En P. Apodaca y L. Clemente, *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes.
71. Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
72. Espinoza, J. (2009). *Gestión de la cultura profesional en la Educación universitaria*. Tesis de doctorado para la obtención del

título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CEES Manuel Fajardo Granado. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.

73. Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. Un cambio de mirada desde la Universidad*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
74. Esteban, F. y otros. (2004). El aprendizaje ético y la formación universitaria. Más allá de la casualidad. *Revista Interuniversitaria: Teoría de la Educación*, 16, 91-108.
75. Esteve, J. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
76. Fariñas, G. (2004). La educación del futuro vista desde una psicología histórico - culturalista. En *Psicología Educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
77. Febles, M. y Canfux, V. (2006) La concepción histórico cultural del desarrollo. Leyes y principios. En L. Cruz (Comp.), *Psicología del desarrollo. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
78. Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher's preparation: structural and conceptual alternatives. En W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Mac Millan.
79. Ferreiro, R. (2001). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
80. Ferreiro, R. (2002). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Una "nueva" forma de enseñar y aprender: El constructivismo social*. México: Trillas.
81. Ferry, G. (1991). *El trayecto de formación*. México: Paidós.
82. Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
83. Flavell, J. (1978). Metacognitive Development. En J. Scandura y C. Brainerd (Eds.), *Structural processes theories of complex human behavior* (pp.213-245). Netherlands: Sijthoff & Noordoff.

84. Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 - 911.
85. Fonseca, J. (2007). *Modelo pedagógico para la teleformación permanente de los docentes de las sedes universitarias municipales*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cuba. Disponible en <http://www.eumed.net>
86. Fraga, A. (2011). Antecedentes históricos del enfoque investigativo en la formación docente en Cuba. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (27).
87. Franco, P. y Longarezi, A. (2011). Elementos constituyentes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da Teoria da Atividade. *Revista Educação e Filosofia*, 25(50), 1-30. Extraído el 14 septiembre, 2013, de <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13364>
88. Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
89. Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía* (2ª ed.). México: Editorial Siglo XXI.
90. Fuensanta, P. y otros. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: Editorial La Muralla.
91. Fuentes, H. (2008). *La formación de los profesionales en la contemporaneidad*. CEES Manuel Fajardo Granados. Universidad de Oriente, Cuba.
92. Fuentes, M. (2005a). Análisis histórico del tratamiento de la cohesión grupal. En Colectivo de autores (Comp.), *Psicología social II. Parte I*. (pp. 45-77). La Habana: Editorial Félix Varela.
93. Fuentes, M. (2005b). ¿Por qué el grupo en la Psicología Social? En M. Fuentes y otros (Comp.), *Psicología Social II. Parte II*. (pp. 1-12). La Habana: Editorial Félix Varela.
94. Galperin, P. (1979). *Sobre la formación de los conceptos y las acciones mentales*. La Habana: Orbe.

95. García, A. (2011). La formación del profesorado en el siglo XXI. Prólogo. En J. Maquilón (Org.). *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuesta ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Universidad de Murcia: Edit.um.
96. García, C. (1995). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora.
97. García, G. y Addine, F. (2003). *Profesionalidad y actividad investigativa del docente*. [CD-ROM] EVENTO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2003. Curso 54, La Habana, Cuba.
98. García, G. (2010). *La formación investigativa del educador. Aportes e impacto*. Compilación de los resultados investigativos para tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.
99. García, M. (1989). Metodología para el logro de un aprendizaje significativo. *Tecnología y comunicación educativa*, Año 4(14). Editorial Instituto Latinoamericano de la Comunicación educativa.
100. Gatti, B. e Barreto, E. (2009). *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília: UNESCO.
101. Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*, 31(113), 1355-1379. Extraído el 13 septiembre, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>
102. Gil, D. (2002). El papel de la educación ante las transformaciones científico-tecnológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, España.
103. Ginoris, O. y otros. (2006). La Didáctica: ciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado. En O. Ginoris y otros (Comp.), *Didáctica General*. Caracas: Editorial Universidad Bolivariana de Venezuela.
104. Ginoris, O. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivo, contenido y métodos de enseñanza-aprendizaje. En *Preparación Pedagógica para profesores en la nueva universidad cubana*. UH, La Habana, Cuba.

105. Ginoris, O. (2009). (Comp.) *Fundamentos didácticos de la educación superior cubana. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
106. Gómez, P. (2007). *Apuntes sobre fundamentos teóricos del aprendizaje cooperativo*. Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco, UNAM, México.
107. González, A., Medina, A. y de la Torre, S. (1995). *Didáctica general, modelos y estrategias para la intervención social*. España: Editorial Universitaria.
108. González, A. y otros. (1998). *Hacia una sexualidad responsable y feliz*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
109. Gonzáles, C., Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2011). Actividad reflexiva en preescolares. Perspectivas pedagógicas y educativas. *Revista Universitas Psicológica*, 10(2), 423-440. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
110. González, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
111. González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversas Perspectivas en Psicología*, 4(2), 225-243.
112. González, F. (2009). La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revistas Actualidades Investigativas en Educación, Número Especial*, 1-24.
113. González, M. (1995). *Formación docente. Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
114. González, M. (2009). *La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana: Editorial Universitaria.
115. González, M. y Durán, A. (2009). Estrategia metodológica: una concepción para lograr aprendizaje desarrollador. *Revista Infociencia*, 1, enero-marzo. Extraído el 15 octubre, 2012, de

<http://infociencia.idict.cu/index.php/infociencia/artcle/view/>

116. González, R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 6-15.
117. González, V. (2003a). Educar valores en la universidad. Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Psicología*, 20(1), 50-66.
118. González, V. (2003b). La investigación-acción-colaborativa como modalidad de formación docente para la educación en valores. En *Programa de formación postgraduada para docentes universitarios dirigido a su preparación para la educación en valores*. Informe de investigación, CEPES, UH, La Habana, Cuba.
119. González, V. y otros. (2004a). *Estrategia educativa y formación docente para el desarrollo del valor responsabilidad en el alumnado de Educación Física*. Informe de investigación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid, España.
120. González, V. (2004b). La investigación como eje transversal de la formación postgraduada del docente universitario. *Revista Kaleidoscopio*, 1(2), 89-96, Venezuela.
121. González, V. (2004c). La formación de profesores responsables a través de la investigación-acción. *Revista de Investigación Educativa*, 22(2), 417-442, Barcelona.
122. González, V. (2006). El profesorado universitario: Su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Extraído el 5 octubre, 2012, de [www.campus-oei.org/revista/deloslectores/741Gonzaez258.pdf](http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/741Gonzaez258.pdf)
123. González, V. (2007). *La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación*. Universidad de la Habana, Cuba. Extraído el 15 octubre, 2012, de <http://www.universitaria.net.co>
124. González, V. y González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.

125. Guevara, L. (2006). *La gestión de la calidad del proceso de formación académica integral de los docentes de la Escuela de Trabajo Social de Mazatlán, Universidad Autónoma de Sinaloa*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CEES Manuel Fajardo Granado. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
126. Guevara, G. (2013). *La formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia en los procesos de orientación educativa*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco Núñez", Sancti Spíritus, Cuba.
127. Gutiérrez, R. (s.f.). *Precisiones metodológicas para la elaboración de la estrategia pedagógica*, Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Universidad Central de las Villas, Cuba.
128. Hernández, C. (1999). *Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente*. Ponencia presentada en II SEMINARIO TALLER SOBRE PERFIL DEL DOCENTE Y ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
129. Hernández, A. (2006). *Una visión contemporánea del proceso de enseñanza-aprendizaje*, CEPS-UH, La Habana, Cuba.
130. Hernández, A. (2009). *La formación docente del profesor. Situación actual y perspectiva de América Latina. Cuba una propuesta alternativa*. Ponencia presentada en el VI COLOQUIO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO. La Habana: Editorial universitaria.
131. Hernández, J. (2010). Alternativa metodológica para potenciar la preparación psicopedagógica de los profesores de la carrera de contabilidad. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(18). Extraído el 3 noviembre, 2012, de [http:// www.eumed.net/rev/ced](http://www.eumed.net/rev/ced)
132. Hernández, F. (2011). Enseñanza y aprendizaje, perspectivas diferentes en búsqueda de la calidad del rendimiento académico. En J. Maquilón (Org.). *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuesta ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 165-184). Universidad de Murcia: Edit.um

133. Herrera, J. (2000). *La estimulación del lenguaje en niños de quinto año de vida de la educación preescolar*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara, Cuba.
134. Herrera, J. (2014). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación una estrategia para favorecer las relaciones interpersonales y el rendimiento académico*. Ponencia presentada en el I TALLER NACIONAL PSICOUNISS 2014, Sancti Spíritus, Cuba.
135. Horruitiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
136. Horruitiner, P. (2008): *La universidad cubana: el modelo de formación*. En *Estrategias de aprendizaje en la universalización*. La Habana: Editorial Universitaria.
137. Hoyos, G. (1999). *Ética comunicativa y educación para la democracia*. En *Educación, valores y democracia*. Publicación de la OEI, pp. 9-27. Extraído el 19 junio, 2012, de <http://www.campus-oei.org>
138. Iglesias, M. y otros. (2002). *La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta necesaria*. Universidad de Cienfuegos, Cuba.
139. Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
140. Imbernón, F. (1999). *Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado*. En V. Ferreres y F. Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función docente* (pp.25-34). Madrid: Síntesis.
141. Imbernón, F. (2001a). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente* (pp. 27-41). Madrid: Síntesis.
142. Imbernón, F. (2001b). *La formación en los centros educativos ¿tendencia o moda?* En *Claves para la innovación educativa* (pp. 15-21). España: Laboratorio Educativo.

143. Imbernón, F. (Coord.). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
144. Iranzo, P. y otros. (2004). *Procesos de desarrollo y de aprendizaje profesional del docente universitario a partir del análisis de las situaciones formales de la docencia*. Ponencia presentada en el III SIMPOSIO IBEROAMERICANO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA. AIDU, Universidad de Deusto, España.
145. Janesick, V. (1994). The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry and meaning. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 209-219). Thousand Oak: Sage Publications.
146. Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. México: Paidós.
147. Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
148. Labarrere, A. (1994). *Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México, D.F: Ángeles Editores.
149. Labarrere, A. (2006). *Interacción en la zona de desarrollo próximo*. Universidad de Santo Tomás de Chile. Extraído el 21 octubre, 2013, de [http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=379&a=articulo\\_completo](http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=379&a=articulo_completo)
150. Labarrere, A. (2009). *Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica*, Universidad de Santo Tomás de Chile, Chile.
151. Lamas, H. (2010). Educación dialógica. *Revista UCV- Scientia*, 2(1), 69-77.
152. Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. En P. Apodaca y L. Clemente (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes.

153. Lázaro, A. (2004). Características y expectativas de la Tutoría Universitaria. En *La tutoría: elemento clave en el modelo europeo de Educación Superior*. Universidad de Salamanca, España.
154. Leontiev, A. (1978). *El desenvolvimiento del psiquismo*. Lisboa: Horizonte.
155. Leontiev, A. (1983). *Actividad, consciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
156. Libâneo, J. (2004a). *As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária*. Conferência VII EPECO – ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 9 a 11 de junho de 2004, Goiânia, Brasil.
157. Libâneo, J. (2004b). El aprendizaje escolar y la formación de profesores en las perspectivas de la psicología histórico-cultural y de la teoría de la actividad. *Revista Pensamiento Educativo*, 35, 1-18, Santiago de Chile.
158. Libâneo, J. (2005). *Pedagogia e pedagogos para quê*. São Paulo: Cortez Editora.
159. Libâneo, J. (2011). Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. En A. Longarezi (Org.), *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa* (pp. 11-50). Campinas: Papyrus.
160. Longarezi, A. (2006). Práxis e formação de professores: aspectos relevantes para se pensar uma epistemologia da formação docente. *Educação & Linguagem*, 9, 157-175.
161. Longarezi, A.; Araujo, E. y Ferreira, S. (2007). A psicologia histórico-cultural na formação profissional docente. *Revista Série Estudos*, 23, 65-78.
162. Longarezi, A. y Alvarado, L. (2008). Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço. En A. Galvão y G. Santos (Org.), *História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação* (pp.105-121). Brasília: Líber Livro Editora.

163. Longarezi, A. y Alvarado, L. (2012). Formação de professores: pesquisas de intervenção no contexto da pós-graduação no centro-oeste brasileiro. En A. Longarezi, S. Barauna e I. Guimaraes (Org.), *Pesquisas Educacionais: formação e prática* (pp.47-78). Campinas: Alínea.
164. Longarezi, A. y Silva, J. (2012a). Atividade de ensino e pesquisa como nucleadoras da formação continuada de professores. Condições para a formação: lócus e conteúdo dos processos formativos. En G. Melo y M. Naves (Org.), *Didática e docência universitária* (pp. 99-107). Uberlândia: EDUFU.
165. Longarezi, A. e Silva, J. (2012b). A dimensão política da pesquisa-formação: enfoque para algumas pesquisas em educação. En M. Miranda y L. Silva (Org.), *Pesquisa-ação e Educação* (pp. 29-50). Uberlândia: EDUFU.
166. López, M. (1989). *¿Cómo enseñar a determinar lo esencial?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
167. López, M. (1990). *¿Sabes enseñar a describir, definir, argumentar?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
168. López, J. y Valera, O. (1996). *Sistema de principios para una enseñanza que produzca el desarrollo*. Ponencia presentada en el ENCUENTRO SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO, La Habana, Cuba.
169. López, J. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En G. García (Comp.). *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
170. López, E. y Rodríguez, L. (2010). El aprendizaje desarrollador: Una alternativa en la educación física. *Revista EDU-FISICA*. Extraído el 27 julio, 2013, de <http://www.edu-fisica.com/>
171. Marcelo, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. En A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

172. Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
173. Martín, D. (2012). *La cooperación como herramienta para la formación continua y el desarrollo sostenido de los docentes universitarios*. Ponencia presentada en el SEMINAR ON ECONOMIC ADMINISTRATION FOR LATIN AMERICAN, CARIBBEAN AND SOUTH PACIFIC COUNTRIES. Beijing, República Popular China.
174. Martín, D. (2013a). La formación docente del profesorado en el escenario universitario cubano. Ponencia presentada en el XII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR y III CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
175. Martín, D. (2013b). *Fundamentos para la formación docente del profesorado universitario desde una perspectiva desarrolladora de la enseñanza y aprendizaje*. Ponencia presentada en el XII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR y III CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
176. Martín, D. (2014). La formación de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador. *Gaceta Médica Espirituana*, 16(2). Disponible en: [http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.16.\(2\)\\_14/resumen.html](http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.16.(2)_14/resumen.html)
177. Martín, D. y Borges, M. (2013). *A formação de professores na UFTM*. Ponencia presentada en el XII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR y III CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
178. Martín, E. y otros. (2002). Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la Educación Superior. *Revista Tarbiya*, 30(1er semestre), 63-77. Universidad Autónoma de Madrid.
179. Martínez, M. y otros. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
180. Mayor, J. y otros. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

181. Mendoza, C. (2011). *Modelo teórico metodológico de superación profesional para el mejoramiento del desempeño de la función tutorial en el profesor de la filial universitaria municipal*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Villa Clara, Cuba.
182. Minujin, A. y Avedaño, R. (1995). Crecer es transformarse. En *Temas de Psicología Pedagógica para maestros IV*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
183. Mingorance, P. y Estebaranz, A. (1992). El desarrollo profesional: fases de un proceso. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. España.
184. Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.
185. Ministerio de Educación y Ciencia [MEC]. (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el EEES*. Documento Marco. Disponible en [http://www.eees.ua.es/conferencias/DocumentoMarco\\_10\\_Febrero.doc](http://www.eees.ua.es/conferencias/DocumentoMarco_10_Febrero.doc)
186. Ministerio de Educación Superior [MES]. (1991). *Reglamento para el trabajo docente y metodológico en la Educación Superior*. República de Cuba. Resolución 269/91.
187. Ministerio de Educación Superior [MES]. (2005). *Reglamento Educación de Postgrado*. República de Cuba. Resolución 132/2004.
188. Ministerio de Educación Superior [MES]. (2007). *Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico*. República de Cuba. Resolución 210/2007.
189. Monereo, C. (2002). El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención. En J. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 257-398). Madrid: Editorial Santillana.
190. Navarro, G. (2000). *El diálogo. Procedimiento para educar en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

191. Nieves, S. (2000). Aprendizaje desde el enfoque histórico-cultural. [Material en soporte digital], Universidad Central de las Villas, Villa Clara, Cuba.
192. Núñez, J. (1999). *La Ciencia y la Tecnología como problemas sociales*. La Habana: Editorial Félix Varela.
193. Núñez, J. y Castro, F. (2005). Universidad, Sociedad e Innovación: Experiencias de la Universidad de la Habana. *Revista de Ciencias de la administración*, 7(13), enero/julio. Florianópolis, Brasil.
194. Núñez, J., Montalvo, L. y Pérez, O. (2006). La Nueva Universidad, conocimiento, y desarrollo social basado en el conocimiento. En *Los marcos conceptuales del Programa Ramal: en busca de consensos*. Documentos a debate. Cátedra CTS+ I, UH, Cuba.
195. Núñez, J., Montalvo, L. y Pérez, O. (2007). Universidad y desarrollo social basado en el conocimiento: Nuevas estrategias desde lo local. En A. Gallina y otros (Comp.), *Innovaciones creativas y desarrollo humano*. (pp. 165-184). Uruguay: Ediciones Trilce.
196. Ojalvo, V. (2005). Orientación y tutoría como estrategia para elevar la calidad de la educación. *Revista de Educación Superior*, 2(25), 3-18. Extraído el 22 mayo, 2013, de [http://intranet.dict.uh.cu/revistas/educ\\_sup/022005/art01.pdf](http://intranet.dict.uh.cu/revistas/educ_sup/022005/art01.pdf)
197. Olmedo, S. y Zilberstein, J. (2014, mayo). *Ensino desenvolvimental e psicologia histórico-cultural: L. A. Venguer, M. A. Danilov e M. N. Skatkin*. Trabajo presentado en el II Coloquio Internacional: Vida, pensamiento y obra de los principales representantes rusos, Uberlândia, Brasil.
198. Otero, I. y otros. (2009). *Encuentros y desencuentros con las estrategias de aprendizaje*. [Material en soporte digital], Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Villa Clara, Cuba.
199. Ortiz, A. (2004). *Metodología del aprendizaje significativo, problémico y desarrollador*. Barranquilla: Editorial Antillas.
200. Ortiz, A. (2005a). *Modelos pedagógicos: Hacia una escuela del desarrollo integral*. Colombia: Editorial CEPEDID.

201. Ortiz, A. (2005b). *Aprendizaje desarrollador: una estrategia para educar instruyendo*. Colombia: Editorial CEPEDID.
202. Ortiz, A. (2009). *Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa*. [Material en soporte digital]. Colombia.
203. Padrón A. y Vizcaíno, A. (2011). Alternativa metodológica dirigida a potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollador. *Revista Avances*, 14[mayo].
204. Paz, I. (2005). *El colectivo de año en la orientación educativa a los estudiantes de las carreras pedagógicas*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, CEES Manuel Fajardo Granado, Universidad de Oriente, Cuba.
205. Parra, A. (2008). *Método para la formación permanente del docente de educación inicial del nivel preescolar del sector rural indígena Apure, Venezuela*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, CEES Manuel Fajardo Granado, Universidad de Oriente, Cuba.
206. Partido Comunista de Cuba. (1975). *Informe del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba*. La Habana, Cuba.
207. Partido Comunista de Cuba. (2011). *Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución*. La Habana, Cuba.
208. Pérez, L. (2004). Crecimiento personal en el proceso enseñanza-aprendizaje. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Psicológicas, UH, La Habana, Cuba.
209. Pichón-Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
210. Pineda, P. y Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, 341, 705-736.
211. Pozo, J. (1996). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

212. Proyecto Diseño, desarrollo y evaluación del currículo para la formación del profesional de la educación de la escuela cubana. (2000). Informe sobre el resultado de investigación *Modelo General del profesional de la Educación*, Centro de Estudios Educativos, ISPEJV, La Habana, Cuba.
213. Ramírez L. (1999). *Algunas consideraciones acerca del método de evaluación utilizando el criterio de expertos*. Instituto Superior Pedagógico "Blas Roca Calderío", Granma, Cuba.
214. Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de ensino e aprendizagem. *Psicologia, reflexão e crítica* 16(1), 109-116.
215. Rico, P. (1989). Cómo enseñar al alumno a realizar el control y la valoración de sus tareas docentes. En Colectivo de autores (Comp.), *Temas de Psicología para maestros II*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
216. Rico, P. (1991). *La autorregulación del aprendizaje. Una posibilidad del escolar*. Ponencia presentada en el SIMPOSIO IBEROAMERICANO DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA, PENSAR Y CREAR, La Habana, Cuba.
217. Rico, P. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
218. Rico, P y otros. (2001). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
219. Rico, P. y otros. (2004). *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y Práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
220. Rodríguez, A. y Esteves, M. (1993). *A análise das necessidades na formação de professores*. Lisboa: Porto Editora, LDA.
221. Rodríguez, M. (2011). Educación para el desarrollo, papel imprescindible de la universidad. En J. Maquilón (Org.), *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuesta ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 185-198). Universidad de Murcia: Edit.um.

222. Rodríguez del Castillo, M. (2004). *Aproximaciones al estudio de las estrategias como resultado científico*. [Material en soporte digital], Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas. Universidad Pedagógica "Félix Varela", Villa Clara, Cuba.
223. Rodríguez del Castillo, M. y Rodríguez Palacio, A. (s.f.). *La estrategia como resultado científico de la investigación educativa*. [Material en soporte digital], Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas. Universidad Pedagógica "Félix Varela", Villa Clara, Cuba.
224. Rodríguez, G. y otros. (2002). *Metodología de la investigación cualitativa*. Impresión PROGRAF, Cuba.
225. Rojas, R. (2004). *Estrategia educativa para la formación integral de los prestadores en servicio social de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, CEES Manuel Fajardo Granado, Universidad de Oriente, Cuba.
226. Rojas, C. (2005). *Aprendizaje basado en proyectos. Experiencias formativas en la práctica clínica de parasitología*. Escuela de Bacteriología y Laboratorio Clínico, Facultad de Salud, Universidad del Valle. Santiago de Cali. Extraído el 6 septiembre, 2013, de [http://objetos.univalle.edu.co/files/Aprendizaje\\_basado\\_en\\_proyectos.pdf](http://objetos.univalle.edu.co/files/Aprendizaje_basado_en_proyectos.pdf)
227. Román, P. y Diez, L. (2000). *Aprendizaje y Curriculum*. México: Ed. Novedades Educativas.
228. Rubinstein, S. (1966). *El proceso del pensamiento y los caminos de su investigación*. La Habana: Editora Universitaria.
229. Ruíz Pérez, A. (2005). Procedimientos para relacionar dimensiones, indicadores y constructos. [Material en soporte digital], ISP Sancti Spiritus, Cuba
230. Ruiz, A. (2009). *Sistema de acciones de superación para la dirección pedagógica del "aprender a estudiar"*. Tesis de maestría para la obtención del título académico de Master en Ciencias de la Educación Superior, UCLV, Villa Clara, Cuba.

231. Ruiz, M. (2001). *La competencia investigadora*. México: Editorial Independiente.
232. Sánchez, A. (2005). Evaluación de necesidades y programas. En M. Fuentes y otros. (Comp.), *Psicología Social II. Parte II*. (pp. 196-206). La Habana: Editorial Félix Varela.
233. Sánchez, J. (1996). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Ponencia presentada en el XI CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA. San Sebastián.
234. Sánchez, J. (2008). *El desarrollo profesional del docente universitario*. Universidad Politécnica de Madrid. Extraído el 12 septiembre, 2013, de <http://ww.oei.org.co/de/qb.htm>
235. Sarduy, Y. y otros. (s.f). *La formación de profesores en la política educacional cubana*. Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, Cuba. Extraído el 3 noviembre, 2012, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/629Sarduyv2.PDF>
236. Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40.
237. Silvestre, M y Martínez, M. (1988). *¿Sabe usted orientar el uso de las notas de clase y de la literatura docente?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
238. Silvestre, M. y Rico, P. (1998). *Remodelación del proceso enseñanza-aprendizaje*. [Material en soporte digital], Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
239. Silvestre, M. (1999). *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
240. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2000a). *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* México: Ediciones CEIDE.
241. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2000b). *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. Centro de Investigación y Desarrollo de Educación, México: Ediciones CEIDE.

242. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana: Pueblo y Educación.
243. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2004). *Diagnóstico y transformación de la institución docente*. México: Ediciones CEIDE.
244. Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aiqué Grupo Editor, S.A.
245. Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2006). La formación invariante de la lectura en el idioma español. *Revista de la Universidad Estatal de Moscú. Serie Psicología*, 14(1), 62-70.
246. Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2008). *Enseñanza de lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.
247. Solovieva, Y., Ortiz, G. y Quintanar, L. (2010). Formación de conceptos numéricos iniciales en una población de niños mexicanos. *Cultura y educación*, 3(22), 345-361.
248. Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2012). *Vida y obra de N. F. Talizina: Aportaciones para la psicología y educación*. [Material en soporte digital], Universidad Autónoma de Puebla, México.
249. Soussan, G. (2002). *La formación de los docentes en Francia. Los institutos universitarios de formación de maestros IUFM en formación docente: un aporte a la discusión*. [Material en soporte digital].
250. Stigliano, D. y Gentile, D. (2008). *Aprendizaje en grupos cooperativos. Comunidades de diálogo y encuentro*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
251. Talizina, N. (1988). *La psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso.
252. Talizina, N. (2000). *Manual de psicología pedagógica*. Universidad Autónoma de San Luis de Potosí, México.
253. Tovar, M. (2005). Alternativas metodológicas al positivismo en el campo de la psicología social. Aportes y limitaciones. En M. Fuentes

y otros (Comp.), *Psicología social II* (pp.171-177). La Habana: Editorial Félix Varela.

254. Unesco. (1998). *Declaración mundial sobre la Educación universitaria en el siglo XXI. Visión y acción*. Informe final, Paris [5-9 de octubre].
255. Vaillant, D. y Rossel, C. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina*. GTD-PREAL-ORT.
256. Valdés, A. (1995). PRYCREA: *Pensamiento reflexivo y creatividad*. La Habana: Editorial Academia.
257. Valle, A. y otros. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista Psicodidáctica*. Extraído el 5 octubre, 2012, de <http://www.monografias.com/trabajos4/aprender/aprender.shtml>
258. Vargas, L.; Estrabao, A. y Del Toro, M. (2009). *El proceso de gestión de la formación docente del profesor universitario*. Aportes del CEES a la pedagogía moderna. Memoria científica. ISBN: 978-959-207-356-2. Santiago de Cuba, Cuba.
259. Villar, L. (1993). *Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario*. En Actas de III JORNADAS NACIONALES DE DIDÁCTICA UNIVERSITARIA. Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas.
260. Vinuesa, M. (2002). *Construir los valores. Curriculum con aprendizaje cooperativo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
261. Veiga, I. (2006). Docência universitária na educação superior. Texto apresentado I SEMINÁRIO FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR. Grupo de Apoio Pedagógico, São Paulo, Brasil. Extraído el 16 junio, 2013, de [www.naeq.prg.usp.br/gap/secoes/seminário/docência\\_universitária\\_na\\_educacao\\_superior.Pdf](http://www.naeq.prg.usp.br/gap/secoes/seminário/docência_universitária_na_educacao_superior.Pdf),
262. Veiga, I. y otros. (2007). Formação pedagógica de docentes universitários no contexto da pós-graduação. Ponencia presentada al I SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE A PROBLEMÁTICA EDUCACIONAL EM PORTUGAL E NO BRASIL, Universidade do Porto.

263. Veiga, I. (2008). As Contribuições da Metodologia do Ensino Superior para o desenvolvimento profissional de docentes universitários: questões epistêmicas. En E. Eggert y otros (Comp.), *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores* (pp.206-217). Porto Alegre: EDIPUCRS.
264. Venguer, L. (1982). Relación entre educación y desarrollo. En *Superación para profesores de Psicología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
265. Vygotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
266. Vygotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ed. Científico Técnica.
267. Vygotsky, L. (1998). *A Formação social da mente*. En M. Cole y otros (Org.), 6ª edição, São Paulo: Martins Fontes.
268. Wachowicz, I. y Romanowski, J. (2012). Avaliação Formativa no Ensino Superior. En L. Anastasiou y L. Pessate (Org.), *O processo de ensinagem da universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (10ªEd.). Joinville: Editora Univille.
269. Wenger, L. (1976). *La génesis de las habilidades sensoriales*. Pedagogía. Moscú.
270. Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning as a social system*. New York: Cambridge University Press. Extraído el 20 octubre, 2012, de <http://www.coil.com/coil/knowledge-garden/cop/lee.shtml>
271. Zabalza, M. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 295-317.
272. Zabalza, M. (1996). El Practicum y los Centros de Desarrollo Profesional. En *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado* (pp. 253-287). Universidad de Deusto, España.
273. Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.

274. Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ARTMED.
275. Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Editora Narcea.
276. Zárate, H. y otros. (2004). *El grupo en el aprendizaje: ventajas y desventajas de la técnica de la dinámica de grupo*. Universidad Nacional del Nordeste Argentina- Comunicaciones Científicas y Tecnológicas.
277. Zilberstein, J. (1997). Aprendizaje del alumno: Responder a las preguntas del maestro significa que se aprende? *Desafío escolar, Vol. O* [feb.-abril], México.
278. Zilberstein, J. y Valdés, H. (1999). *Aprendizaje escolar y calidad de la educación*. México: Ediciones CEIDE.
279. Zilberstein, J. y otros. (1999). *Didáctica Integradora vs Didáctica Tradicional*. Edición Especial para el PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS. La Habana: Editorial Academia.
280. Zilberstein, J. y Portela, R. (2002). *Una Concepción Desarrolladora de la Motivación y el Aprendizaje de las Ciencias*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
281. Zilberstein, J. (2009). Aprendizaje desarrollador. En *Estrategias de aprendizaje en la nueva universidad*. La Habana: Editorial Universitaria.
282. Zilberstein, J. (s.f.). *El papel de la escuela en el desarrollo de las nuevas generaciones*. [Material en formato digital], México.
283. Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

## ANEXOS

### **Anexo -1- Grupo estructurado**

Objetivos: Facilitar la identificación, caracterización y priorización de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes universitarios para la formación continua en función de potenciar el aprendizaje desarrollador y obtener valoraciones asociadas a la búsqueda de soluciones y sondeo del nivel de motivación existente en el grupo de cara a la formación continua.

Guía semiestructurada:

Después de un acercamiento por parte de los docentes a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrolladores:

- ¿Cuáles son los aspectos que caracterizan la práctica educativa para potenciar el aprendizaje desarrollador?
- ¿Cuáles son los problemas más importantes que dificultan el rol de los docentes para potenciar el aprendizaje desarrollador? (Jerarquizarlos si es posible)
- ¿Cuáles potencialidades pueden ser consideradas de cara a la formación para potenciar el aprendizaje desarrollador?
- ¿Qué alternativas de solución pueden ser consideradas para la formación de los docentes universitarios en este sentido?

## Anexo -2- Cuestionario

Objetivo: Constatar la percepción de los docentes universitarios sobre el desarrollo alcanzado respecto a prácticas educativas que potencian el aprendizaje desarrollador y la identificación de necesidades formativas al respecto.

*Estimado docente, en correspondencia con los requerimientos de una práctica educativa que favorezca la potenciación del aprendizaje desarrollador, marque con una (x) el grado de desarrollo que posee en cada uno de estos aspectos que se señalan a continuación, según la escala: Bien- (B), Regular- (R), Insuficiente (I) e identifique también con una (x) los que constituyen necesidades formativas. Agradecemos su colaboración.*

<b>PRÁCTICA EDUCATIVA DESEADA</b>	<b>PRÁCTICA EDUCATIVA REAL</b>				
	<i>Grado de desarrollo</i>			<i>Necesidades formativas</i>	
	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>I</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>
Orientación para la apropiación activa y personal del conocimiento					
Fomento del autoconocimiento, autovaloración y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje					
Desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje					
Conducción hacia la apropiación del contenido y sus vínculos con la vida					
Fomento de la implicación de la esfera afectiva en el aprendizaje y la atribución del sentido personal a los contenidos					
Estimulación de la motivación hacia el aprendizaje					
Fomento de valores y actitudes positivas hacia el aprendizaje					
Organización de las situaciones de aprendizaje a partir del diagnóstico y el trabajo sobre la zona de desarrollo próximo de los estudiantes y el grupo					
Empleo de formas de trabajo grupal, centradas en la participación y cooperación					

### **Anexo -3- Entrevista individual**

Objetivo: Obtener una aproximación más tangible a la información sobre las necesidades formativas en función de potenciar el aprendizaje desarrollador, la determinación de las potencialidades y nivel de motivación, individual y grupal, de cara a la formación y transformación de la realidad educativa.

Guía semiestructurada.

- ¿Consideras pertinente la formación de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las necesidades formativas que a su criterio deben ser priorizadas en el proceso de formación continua de los docentes universitarios?
- ¿Cuál es tu opinión en cuanto a las potencialidades que existen para el desarrollo de acciones formativas en este escenario?
- ¿Cuáles alternativas de solución piensas que sean más factibles para el desarrollo de la formación? ¿Por qué?
- ¿Cómo valoras el nivel de motivación individual y del grupo de docentes de cara a la formación y transformación de la realidad educativa?

### Anexo -4- Escala autovalorativa

Objetivo: Determinar la valoración de los docentes universitarios en torno a los conocimientos, actitudes, prácticas y valores que poseen para potenciar el aprendizaje desarrollador.

*Estimado docente, en relación con sus conocimientos, actitudes, prácticas y valores para potenciar el aprendizaje desarrollador, marque con una (x) según corresponda su formación en cada uno de los aspectos referidos a continuación, en una escala de B- bien, R-regular, I-insuficiente. Agradecemos su colaboración.*

<b>Aspectos a valorar</b>	<b>Valoración</b>		
	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>I</b>
Organización de situaciones de aprendizaje que propicien la búsqueda activa y reflexiva del conocimiento por el estudiante			
Posibilidades de mantener la posición activa del estudiante en la orientación, durante la ejecución y el control de la actividad de aprendizaje			
Implicación personal y del grupo de docentes con la práctica educativa para potenciar la búsqueda activa y reflexiva del conocimiento por el estudiante			
Conocimientos en torno a los postulados teóricos del enfoque histórico-cultural acerca de la ZDP			
Dominio de las técnicas o instrumentos para el diagnóstico del estado actual y potencial del desarrollo del estudiante			
Interés y motivación por la realización del diagnóstico e implementación de acciones que amplíen la ZDP y ZDP grupal			
Conocimientos sobre las regularidades del desarrollo cognitivo, específicamente, del pensamiento teórico en correspondencia con el estadio de desarrollo de la juventud			
Desarrollo de habilidades (generales y específicas) y estrategias de aprendizaje			
Fomento de la reflexión y toma de conciencia acerca de la actividad cognoscitiva y el aprendizaje			
Desarrollo de habilidades de orientación, ejecución y evaluación del proceso de aprendizaje que posibiliten la autorregulación			
Tendencia hacia la orientación y el comportamiento reflexivo en la práctica educativa cotidiana			
Fomento de la vinculación de los nuevos contenidos de la enseñanza con los anteriores			

Conducción hacia el dominio de la relación de los nuevos conocimientos con la vida (experiencia personal, vida cotidiana, utilización práctica)			
Vinculación del contenido de aprendizaje con la práctica social y su valoración por el estudiante en el plano educativo			
Actitudes positivas hacia el establecimiento de relaciones significativas en el aprendizaje y su vínculo con la esfera afectiva de los estudiantes			
Desarrollo de la motivación por los contenidos y/o procesos del aprendizaje			
Fomento de la autoevaluación, sentimientos de autoeficacia y expectativas positivas respecto al aprendizaje			
Incremento de la responsabilidad por el aprendizaje favoreciendo la autorregulación a partir del compromiso e implicación afectiva con el mismo			
Dominio de los procesos de comunicación y cooperación que tienen lugar en el grupo y condicionan la motivación para aprender			
Conducción del aprendizaje como parte intrínseca de la vida y fuente del crecimiento personal			
Conocimientos sobre la concepción del aprendizaje desarrollador y sus implicaciones para la práctica educativa en la universidad			
Dominio de los contenidos y mecanismos del aprendizaje			
Dominio de la organización intencional de las acciones educativas e interacción grupal para provocar el aprendizaje desarrollador			
Organización de las condiciones que apoyen la realización de las acciones en la actividad de aprendizaje			
Actitud positiva hacia las formas de actividad grupal y la práctica educativa desarrolladora			

## **Anexo -5- Observación participante**

Objetivo: Lograr un acercamiento en un sentido más profundo y fundamental a los sujetos y el grupo que posibilite obtener una percepción de la realidad estudiada en tiempo real.

Guía de observación.

Categorías y subcategorías:

- Formación de los docentes para potenciar la búsqueda activa y reflexiva del conocimiento por el estudiante. (FBA)
  - Conocimientos en torno al papel protagónico del estudiante como sujeto de su aprendizaje.
  - Posibilidades de mantener la posición activa y reflexiva del estudiante en la orientación, la ejecución y el control de la actividad de aprendizaje.
  - Actitudes y valores para potenciar la búsqueda activa y reflexiva del conocimiento por el estudiante.
- Formación de los docentes para diagnosticar las potencialidades individuales y grupales para aprendizaje desarrollador. (FDP)
  - Conocimientos en torno a los postulados teóricos del enfoque histórico-cultural en relación con la ZDP.
  - Dominio de las técnicas o instrumentos para el diagnóstico del estado actual y potencial del desarrollo del estudiante.
  - Interés y motivación por la realización del diagnóstico e implementación de acciones que amplíen la ZDP y ZDP grupal.
- Formación de los docentes para fomentar la actividad productivo-creadora y el componente metacognitivo del aprendizaje. (FAM)
  - Conocimientos sobre las regularidades del desarrollo cognitivo en la juventud.
  - Conocimientos acerca de las habilidades (generales y específicas) y estrategias de aprendizaje.
  - Fomento de la reflexión y toma de conciencia acerca de la actividad cognoscitiva y el aprendizaje que posibiliten la autorregulación.
  - Actitudes hacia la orientación y el comportamiento reflexivo en la práctica educativa cotidiana.

- Formación de los docentes para potenciar la significatividad del aprendizaje. (FSA)
  - Conocimientos y posibilidades de provocar el establecimiento del vínculo de los nuevos contenidos de la enseñanza con la vida experiencial de los estudiantes y su utilización práctica.
  - Actitudes y valores hacia el establecimiento de relaciones significativas en el aprendizaje y su vínculo con la esfera afectiva de los estudiantes.
- Formación de los docentes para incentivar la motivación por aprender. (FMA)
  - Dominio de los procesos de comunicación y cooperación que tienen lugar en el grupo y condicionan la motivación para aprender.
  - Posibilidades de fomentar las motivaciones intrínsecas hacia los contenidos del aprendizaje.
  - Actitudes y valores hacia el incentivo de la responsabilidad por el aprendizaje, la autoevaluación y autorregulación a partir del logro de una implicación afectiva con los contenidos de aprendizaje.
- Formación de los docentes para organizar situaciones de aprendizaje y condiciones potenciadoras del aprendizaje desarrollador. (FSC)
  - Dominio de los contenidos y mecanismos del aprendizaje.
  - Posibilidades para la organización de situaciones de aprendizaje y condiciones desarrolladoras.
  - Disposición hacia la potenciación del aprendizaje desarrollador y la enseñanza desarrolladora.

Registro de la observación: Notas de campo, grabaciones de audio y/o video. (Conductas que se registran tal y como se perciben, disminuyendo el grado de inferencia)

## **Anexo -6-Entrevista grupal**

Objetivo: Valorar las potencialidades del recurso metodológico para el diagnóstico participativo empleado en la identificación y valoración de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes desde la perspectiva grupal.

Guía de la entrevista semiestructurada:

- ¿Qué valoran como positivo en la realización del diagnóstico de las necesidades formativas de los docentes universitarios y potencialidades según el algoritmo seguido en este estudio?
- ¿Qué valoran como negativo?
- ¿Qué valoran como interesante?

A partir de estas cuestiones se profundiza en los aspectos señalados por los participantes como respuesta a estas preguntas, donde pueden surgir nuevas interrogantes.

## **Anexo -7- Reunión metodológica**

*Tema:* La concepción de aprendizaje desarrollador y su implicación en la formación integral del estudiante universitario.

*Total de horas:* 2 horas.

*Coordinadora:* M. Sc. Diana Rosa Martín Sospedra.

*Fundamentación.*

La reunión metodológica ha sido concebida con el propósito de colocar un punto de partida notorio para el despliegue del sistema de acciones que conforman la estrategia de formación que se propone.

En sí misma constituye un espacio colectivo de análisis, reflexión, confrontación entre la experiencia acumulada y las nuevas propuestas para el desempeño docente, así como una vía oportuna que contribuye a gestar el compromiso para el cambio y la mejora individual, grupal y de la institución universitaria; la creación de la capacidad de trabajo cooperado en el grupo y la organización grupal de las acciones formativas.

*Objetivo general:* Reflexionar acerca de los fundamentos que sustentan la concepción de aprendizaje desarrollador, sus dimensiones básicas e implicación en la formación integral de los estudiantes universitarios.

*Guía para la realización:*

- Presentación del tema.
- Análisis y reflexión.
- Conclusiones y toma de acuerdos.

*Contenidos fundamentales de la presentación del tema, análisis y reflexión.*

Los vertiginosos cambios sociales que tienen lugar en la contemporaneidad imponen a las instituciones educacionales la lucha por la formación de nuevas generaciones que sean capaces de asimilar activa y creadoramente los contenidos de la cultura y, en particular, de apropiarse de aquellos modos de pensar, sentir y actuar, que les garanticen la orientación inteligente en los complejos y cambiantes contextos socioculturales y la participación responsable y transformadora en ellos. Todo esto exige contribuir a que los estudiantes se apropien de procedimientos y estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales que permitan producir el saber, más que su consumo, resolver problemas y aprender a aprender de manera permanente a lo largo de la vida, resultando un gran desafío para los docentes

universitarios.

Durante las últimas décadas ha sido defendida la necesidad de potenciar en los estudiantes el despliegue de un aprendizaje desarrollador en total correspondencia con los conceptos históricos-culturalistas de educación y enseñanza desarrolladoras.

No todo aprendizaje es desarrollador. Cualquier tipo de aprendizaje produce cambios en determinados procesos y estructuras psicológicas internas y/o conductuales, que pueden ser observables o no externamente a través de las nuevas adquisiciones y logros, y que perduran por períodos más o menos largos de la vida. Sin embargo, sólo en el caso de que esas nuevas adquisiciones encierren en sí mismas el potencial para promover otras nuevas transformaciones y, por lo tanto, para impulsar el tránsito del sujeto hacia niveles superiores de desarrollo, puede afirmarse que están ocurriendo aprendizajes verdaderamente desarrolladores. (Castellanos, 2005)

Los aprendizajes desarrolladores generan, a partir de las propias contradicciones en que se fundamenta su existencia, la necesidad ilimitada de aprender y de crecer, y los recursos psicológicos necesarios para lograrlo. Es por ello que ha sido planteado que las principales dimensiones de un aprendizaje desarrollador son la tendencia a la activación y autorregulación de los procesos implicados en el aprender y la posibilidad de establecer una relación profunda, personal y significativa con los contenidos que se aprenden a partir de una intensa motivación por aprender que crece y se enriquece de manera continua.

En resumen, un aprendizaje desarrollador debe potenciar en los estudiantes la apropiación activa y creadora de la cultura. Representa aquella manera de aprender y de implicarse en el propio aprendizaje que garantiza el tránsito del control del proceso por parte del docente al control por parte de los estudiantes y, por ende, conduce al desarrollo de actitudes, motivaciones y herramientas necesarias para aprender a aprender y a crecer de manera permanente, es decir, impulsa el desarrollo integral de la personalidad.

Se plantea la necesidad en la práctica educativa cotidiana de proyectar estrategias generales y particulares de mejoramiento del aprendizaje que estén dirigidas a potenciar las dimensiones del aprendizaje desarrollador y contribuir

así a la superación de las dificultades más relevantes detectadas reiteradamente en la cotidianidad del proceso educativo.

En este sentido, la propuesta se dirige a la búsqueda colectiva de alternativas para promover:

- La activación y regulación del aprendizaje.

Para ello se debe trabajar en función de la creación de ambientes de aprendizaje productivos, creativos, metacognitivos y cooperativos, en los que los estudiantes tengan la oportunidad y la necesidad de participar activamente en la construcción de los conocimientos, de reflexionar acerca de los procesos que llevan al dominio de los mismos, de conocerse a sí mismos y a sus compañeros, y de asumir progresivamente la dirección y el control de su propio aprendizaje.

- La significatividad de los aprendizajes.

Este aspecto se dirige hacia la instrumentación de estrategias de enseñanza-aprendizaje encaminadas a posibilitar el descubrimiento de los vínculos esenciales entre los contenidos que se aprenden (relación del nuevo conocimiento con los conocimientos anteriores, relación de estos contenidos con las necesidades e intereses de las personas, y con su propia vida), y a convertir la búsqueda de su sentido personal en la clave para la comprensión, para la toma de conciencia de su utilidad (individual y social) y para su inserción activa en el proceso de desarrollo de la personalidad.

- La motivación para aprender.

Implica tomar en consideración diferentes vías para favorecer la formación y enriquecimiento de las motivaciones intrínsecas para el aprendizaje, aprovechando el existente sistema de incentivos y motivos extrínsecos que subyacen en las actitudes positivas hacia el aprendizaje y la profesión que poseen los estudiantes, desarrollados en mayor o menor medida. Debe realizarse énfasis en el desarrollo de la autovaloración a partir del autoconocimiento objetivo, autoestima positiva y el establecimiento de metas, objetivos y aspiraciones que fomenten la necesidad de realizar aprendizajes permanentes y la seguridad de tener la preparación para ello.

Como ha sido reflejado, la activación y regulación del aprendizaje apunta al objetivo de educar estudiantes que puedan producir la información,

transformarla y utilizarla a través de un proceso que deviene progresivamente de forma autorregulada y sobre esta base, como plantean Castellanos y otros (2001) “(...) se produce en los/las estudiantes la apropiación, el crecimiento y el perfeccionamiento de los instrumentos fundamentales para el dominio del mundo y de sí” (p. 50).

El autoconocimiento que posee una persona acerca de sus procesos cognitivos, de las características y exigencias de las situaciones y tareas a resolver, y de las estrategias que puede desplegar para regular eficientemente su ejecución en las mismas, constituyen indudablemente un componente esencial del aprendizaje desarrollador, estrechamente vinculado a su eficiencia, su carácter consciente y autorregulado.

Se trata del desarrollo de la metacognición, que como plantea Flavell (1978) se refiere al conocimiento acerca de nuestra propia cognición. En este orden se enfatiza no solo en los aspectos relativos a la reflexión y al conocimiento o la conciencia del sujeto de sus estados y procesos intelectuales (metaconocimientos, reflexión y conciencia metacognitiva), sino en aquellos vinculados a la regulación y control de la propia cognición (control ejecutivo o regulación metacognitiva), que implica a todos los procesos desplegados por el sujeto con vistas a planificar, supervisar (monitorear) y evaluar la marcha de la ejecución y solución de las tareas, es decir, a la habilidad para manipular y regular los propios recursos y a las estrategias destinadas a asegurar la solución efectiva de las mismas.

Una atención especial en este contexto merita el trabajo sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Su esencia consiste en el tránsito gradual del control del aprendizaje desde los docentes hacia los estudiantes. Esto significa que el docente debe organizar flexiblemente las situaciones de aprendizaje y condiciones, y en ello el proceso de dominio progresivo de las estrategias y modos de actuación, asumiendo una posición como experto que brinda modelos, sugerencias, alternativas, retroalimentación y ayuda individualizada, a la vez que impulsa, paulatinamente, el tránsito del control externo al interno.

Para ello resulta imprescindible tomar en consideración los siguientes aspectos:

- Partir del diagnóstico previo de la zona de desarrollo potencial (ZDP)

- Empezar el tránsito de la exposición o presentación inicial del docente en forma de modelación de la actividad, a una actividad que inicialmente será guiada u orientada, y posteriormente requerirá su realización independiente.
- Crear un clima relacional y afectivo positivo, de cooperación, participación y diálogo.

La introducción de alternativas en la práctica educativa que conlleven al fomento de habilidades y estrategias autorreguladoras en el aprendizaje (basadas en el desarrollo de la metacognición) debe partir siempre del vínculo indisoluble los componentes cognitivos y afectivo-motivacionales de los estudiantes.

Esto conduce a retomar el proceso desde un enfoque personalógico, en el cual el estudiante es considerado como personalidad integral, y a partir del cual se conviertan en objetivos del trabajo en la clase no sólo la esfera intelectual, sino también su desarrollo afectivo y social, así como sus necesidades, intereses, características individuales y potencialidades.

### *Conclusiones*

La concepción de aprendizaje desarrollador representa una herramienta heurística a partir de sus contenidos esenciales y fundamentos que se cristalizan armónicamente en la interacción que se establece entre sus dimensiones básicas y condicionan la proyección de la práctica educativa en correspondencia con las demandas sociales que enfrenta actualmente la práctica educativa en la universidad.

Desde esta perspectiva se supera la noción del estudiante como simple reproductor o asimilador de la información, sustituyéndola por un aprendizaje activo, capaz de realizar un aprendizaje activo, significativo y autorregulado que acentúa el enfoque personalógico de la educación y el desarrollo en el contexto de la interacción cooperada.

De esta forma, se imprime un matiz peculiar a la conducción del aprender, que resalta el rol de los docentes universitarios como potenciadores del aprendizaje desarrollador y, por tanto, del crecimiento integral de la personalidad, y demanda la construcción y reconstrucción grupal de una plataforma teórico-práctica como marco referencial para su instrumentación exitosa.

### Acuerdos:

- Desarrollar el proceso formativo de forma tal que partiendo de la experiencia y prácticas cotidianas para la conducción del aprendizaje de los estudiantes se realice un análisis crítico y reflexivo encaminado a la introducción de alternativas susceptibles para potenciar el aprendizaje desarrollador.
- Fomentar las acciones formativas desde la propia concepción desarrolladora del aprendizaje lo que permitirá la apropiación del conocimiento y de recursos que favorezcan su implementación en la práctica.

### Bibliografía

1. Álvarez, C. (1999). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana*. La Habana: Editorial MES.
2. Araujo, E. (2009). *Mediação e aprendizagem docente*. Ponencia presentada en el IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. ABRAPPE. Universidad Presbiteriana Mckenzie. São Paulo, Brasil.
3. Becerra, M. (2008). Recursos que propician un aprendizaje más efectivo: las Estrategias de Aprendizaje. En I. Cabrera (Comp.), *Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: direcciones y estrategias en la formación profesional*. Centro de estudios de la Educación, UCLV, Cuba.
4. Bermúdez, R. y Pérez, L. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
5. Cabrera, I. (2008). *Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: direcciones y estrategias en la formación profesional*. Centro de estudios de la Educación, UCLV, Villa Clara, Cuba.
6. Castellanos, A. (2002). La actividad de aprendizaje grupal: Una propuesta teórica. *Revista Cubana de Psicología*, 19(2), 99-105.
7. Castellanos, A. (2009). El sujeto grupal en la actividad de aprendizaje: una propuesta teórica. En *Estrategias de aprendizaje en la nueva universidad*. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria.
8. Castellanos, D. y otros. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador* (Colección Proyectos). ISPEJV, La Habana, Cuba.
9. Castellanos, D. y otros. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
10. Castellanos, D. (2005). *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. En CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2005, Curso 26, La Habana, Cuba.
11. Coromoto, M. y Barrientos, N. (2011). Aprendizaje desarrollador una nueva visión en la educación superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(27).
12. Davis, C.; Nunes, M. y Nunes, C. (2005). Metacognição e processo escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 205-230.

13. Díaz, I. y otros. (2011). El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y su relación con el trabajo metodológico. *Revista Mensitive*, 34[Año9/ ene-mar/11].
14. Febles, M. y Canfux, V. (2006) La concepción histórico cultural del desarrollo. Leyes y principios. En L. Cruz (Comp.), *Psicología del desarrollo. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
15. Flavell, J. (1978). Metacognitive Development. En J. Scandura y C. Brainerd (Eds.), *Structural processes theories of complex human behavior* (pp.213-245). Netherlands: Sijthoff & Noordoff.
16. Ginoris, O. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivo, contenido y métodos de enseñanza-aprendizaje. En *Preparación Pedagógica para profesores en la nueva universidad cubana*. UH, La Habana, Cuba.
17. Horruitiner, P. (2008): La universidad cubana: el modelo de formación. En *Estrategias de aprendizaje en la universalización*. La Habana: Editorial Universitaria.
18. Labarrere, A. (2006). *Interacción en la zona de desarrollo próximo*. Universidad de Santo Tomás de Chile. Extraído el 21 octubre, 2013, de [http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=379&a=articulo\\_completo](http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=379&a=articulo_completo)
19. Ortiz, A. (2004). *Metodología del aprendizaje significativo, problémico y desarrollador*. Barranquilla: Editorial Antillas.
20. Ortiz, A. (2005). *Aprendizaje desarrollador: una estrategia para educar instruyendo*. Colombia: Editorial CEPEDID.
21. Vygotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ed. Científico Técnica.
22. Zilberstein, J. y Portela, R. (2002). *Una Concepción Desarrolladora de la Motivación y el Aprendizaje de las Ciencias*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
23. Zilberstein, J. (2009). Aprendizaje desarrollador. En *Estrategias de aprendizaje en la nueva universidad*. La Habana: Editorial Universitaria.

## **Anexo -8- Conferencias especializadas**

*Título:* Conferencias especializadas en torno a la concepción del aprendizaje desarrollador.

*Total de horas:* 6 horas.

*Prof. M. Sc. Diana Rosa Martín Sospedra.*

### *Fundamentación*

La concepción de las conferencias especializadas parte de las brechas o carencias identificadas en la formación de los docentes, esencialmente en el orden teórico sobre el aprendizaje desarrollador, permitiendo una visión panorámica alrededor temática, al mismo tiempo que familiariza a los participantes al respecto.

En las mismas se trabajan las definiciones de términos relacionados con la temática del aprendizaje desarrollador, se vinculan los aspectos teóricos con la práctica, se asumen posiciones sobre concepciones teóricas expuestas y se ofrecen aproximaciones sobre cómo abordar el aprendizaje desarrollador en la práctica educativa.

Para su desarrollo se utilizan procedimientos productivos en pos de lograr el desarrollo del pensamiento, la reflexión, la participación y el diálogo, asimismo la requerida activación del conocimiento.

### *Aspectos generales del programa de las conferencias*

*Conferencia 1-* El diagnóstico de las potencialidades individuales y grupales como preámbulo para potenciar el aprendizaje desarrollador.

*Total de horas:* 2 horas.

*Prof. M. Sc. Diana Rosa Martín Sospedra.*

### *Objetivos:*

Fundamentar el diagnóstico de las potencialidades desde los postulados del enfoque histórico-cultural.

Definir el diagnóstico de las potencialidades, teniendo en cuenta su importancia para potenciar el aprendizaje desarrollador.

Sistema de conocimientos.

Aspectos teóricos sobre el diagnóstico y su relación con el aprendizaje desde la perspectiva del enfoque histórico-cultural.

Métodos y técnicas para el diagnóstico de las potencialidades individuales y grupales.

Importancia de la formación de los docentes relacionado con el diagnóstico de las potencialidades individuales y grupales.

*Conferencia 2-* La dirección y control del proceso de aprendizaje desarrollador desde la reflexión y regulación metacognitiva.

Total de horas: 2 horas.

Prof. M. Sc. Diana Rosa Martín Sospedra.

Objetivos:

Propiciar la reflexión individual y grupal acerca del fomento del componente metacognitivo en el aprendizaje y las estrategias de aprendizaje.

Valorar la importancia de la reflexión y regulación metacognitiva en el despliegue exitoso del proceso de aprendizaje.

Sistema de conocimientos

Aspectos teóricos sobre la metacognición y su relación con la significatividad de los contenidos de aprendizaje.

Funciones de la metacognición.

Las estrategias de aprendizaje como factores que determinan la activación y regulación del aprendizaje.

*Conferencia 3-* Alternativas para potenciar la significatividad y las motivaciones intrínsecas en el aprendizaje.

Total de horas: 2 horas.

Prof. M. Sc. Diana Rosa Martín Sospedra.

Objetivos:

Propiciar el análisis y reflexión sobre alternativas para potenciar la significatividad y las motivaciones intrínsecas en el aprendizaje y su concreción en la práctica educativa.

Valorar la importancia de la articulación de alternativas de enseñanza desarrolladoras que favorezcan el fomento de la significatividad del aprendizaje y las motivaciones intrínsecas.

Sistema de conocimientos

La organización del contenido y construcción de un contexto significativo.

El fomento de las motivaciones intrínsecas como móviles del aprendizaje desarrollador.

### *Métodos y procedimientos*

Se toma en consideración la organización flexible en torno a lo problémico, lo heurístico, lo investigativo y lo creador de forma que contribuyan a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores implicados en una actividad intelectual productiva-creadora, crítica y reflexiva, centrada en una enseñanza activa y motivadora, implicativa y dinámica.

Estos se caracterizan por ser esencialmente productivos, aunque comprendidos en su interacción dialéctica con los métodos expositivos; garantizar la participación activa de los docentes en la búsqueda del conocimiento y permitir tanto un aprendizaje reflexivo-racional como vivencial-afectivo, inducir a la reflexión y el desarrollo de conocimientos sobre sí mismos y el grupo como sujetos del aprendizaje y la formación; propiciar la producción y el uso de adecuadas estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo al aprendizaje que eleven su eficiencia; potenciar el desarrollo del autoconocimiento, autocontrol, autovaloración y autoevaluación, en correspondencia con el carácter activo y consciente del aprendizaje, todo apoyado en el trabajo cooperado en el grupo en armonía con el individual.

### *Evaluación*

La evaluación se realiza a partir de los conocimientos, actitudes, prácticas y valores que evidencian los participantes en correspondencia con la temática abordada. Se toma en consideración la participación activa de los docentes en los intercambios y reflexiones que tienen lugar durante la actividad.

### *Bibliografía.*

1. Araujo, E. (2009). *Mediação e aprendizagem docente*. Ponencia presentada en el IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. ABRAPPE. Universidad Presbiteriana Mckenzie. São Paulo, Brasil.
2. Anastasiou, L. (2012). *Formação docente para a metacognição: elementos para um iniciam de discussão*. Ponencia presentada en el XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – UNICAMP, Campinas. Brasil.
3. Becerra, M. (2008). Recursos que propician un aprendizaje más efectivo: las Estrategias de Aprendizaje. En I. Cabrera (Comp.), *Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: direcciones y estrategias en la*

*formación profesional*. Centro de estudios de la Educación, UCLV, Cuba.

4. Cabrera, I. (2008). *Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: direcciones y estrategias en la formación profesional*. Centro de estudios de la Educación, UCLV, Villa Clara, Cuba.
5. Castellanos, A. (2002). La actividad de aprendizaje grupal: Una propuesta teórica. *Revista Cubana de Psicología*, 19(2), 99-105.
6. Castellanos, A. (2009). El sujeto grupal en la actividad de aprendizaje: una propuesta teórica. En *Estrategias de aprendizaje en la nueva universidad*. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria.
7. Castellanos, D. (1999). *La comprensión de los procesos de aprendizaje: Apuntes para un marco conceptual* (Colección Proyectos). ISPEJV, La Habana, Cuba.
8. Castellanos, D. y otros. (2000). *Caracterización de los procesos de aprendizaje en estudiantes de las Secundarias Básica de Ciudad Escolar Libertad*. ISPEJV, La Habana, Cuba.
9. Castellanos, D. y otros. (2001a). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador* (Colección Proyectos). ISPEJV, La Habana, Cuba.
10. Castellanos, D. y otros. (2001b). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. En EVENTO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2001, Curso 16, La Habana, Cuba.
11. Castellanos, D. y otros. (2001c). *Para promover un aprendizaje desarrollador* (Colección Proyectos), ISPEJV, La Habana, Cuba.
12. Castellanos, D. y otros. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
13. Castellanos, D. (2005). *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. En CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2005, Curso 26, La Habana, Cuba.
14. Díaz, I. y otros. (2011). El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y su relación con el trabajo metodológico. *Revista Mèdiva*, 34[Año9/ ene-mar/11].
15. Ferreiro, R. (2002). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Una "nueva" forma de enseñar y aprender: El constructivismo social*. México: Trillas.
16. Flavell, J. (1978). Metacognitive Development. En J. Scandura y C. Brainerd (Eds.), *Structural processes theories of complex human behavior* (pp.213-245). Netherlands: Sijthoff & Noordoff.
17. González, M. (2009). *La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana: Editorial Universitaria.
18. Hernández, J. (2010). Alternativa metodológica para potenciar la preparación psicopedagógica de los profesores de la carrera de contabilidad. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(18). Extraído el 3 noviembre, 2012, de <http://www.eumed.net/rev/ced>
19. Labarrere, A. (2006). *Interacción en la zona de desarrollo próximo*. Universidad de Santo Tomás de Chile. Extraído el 21 octubre, 2013, de [http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=379&a=articulo\\_completo](http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=379&a=articulo_completo)

20. Labarrere, A. (2009). *Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica*, Universidad de Santo Tomás de Chile, Chile.
21. Lamas, H. (2010). Educación dialógica. *Revista UCV- Scientia*, 2(1), 69-77.
22. Leontiev, A. (1983). *Actividad, consciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
23. López, E. y Rodríguez, L. (2010). El aprendizaje desarrollador: Una alternativa en la educación física. *Revista EDU-FISICA*. Extraído el 27 julio, 2013, de <http://www.edu-fisica.com/>
24. Otero, I. y otros. (2009). *Encuentros y desencuentros con las estrategias de aprendizaje*. [Material en soporte digital], Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Villa Clara, Cuba.
25. Ortiz, A. (2005). *Aprendizaje desarrollador: una estrategia para educar instruyendo*. Colombia: Editorial CEPEDID.
26. Padrón A. y Vizcaíno, A. (2011). Alternativa metodológica dirigida potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollador. *Revista Avances*, 14[mayo].
27. Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de ensino e aprendizagem. *Psicologia, reflexão e crítica* 16(1), 109-116.
28. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2004). *Diagnóstico y transformación de la institución docente*. México: Ediciones CEIDE.
29. Stigliano, D. y Gentile, D. (2008). *Aprendizaje en grupos cooperativos. Comunidades de diálogo y encuentro*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
30. Venguer, L. (1982). Relación entre educación y desarrollo. En *Superación para profesores de Psicología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
31. Vygotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
32. Vygotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ed. Científico Técnica.
33. Zárata, H. y otros. (2004). *El grupo en el aprendizaje: ventajas y desventajas de la técnica de la dinámica de grupo*. Universidad Nacional del Nordeste Argentina- Comunicaciones Científicas y Tecnológicas.
34. Zilberstein, J. y Portela, R. (2002). *Una Concepción Desarrolladora de la Motivación y el Aprendizaje de las Ciencias*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
35. Zilberstein, J. (2009). Aprendizaje desarrollador. En *Estrategias de aprendizaje en la nueva universidad*. La Habana: Editorial Universitaria.
36. Zilberstein, J. (s.f.). *El papel de la escuela en el desarrollo de las nuevas generaciones*. [Material en formato digital], México.

## **Anexo -9- Talleres**

*Título:* Talleres de formación docente para potenciar el aprendizaje desarrollador en el contexto universitario.

*Total de horas:* 40 horas.

*Coordinadora:* M. Sc. Diana Rosa Martín Sospedra.

### *Fundamentación*

Los talleres de formación docente para potenciar el aprendizaje desarrollador constituyen una forma idónea de trabajo cooperado en el grupo, donde se fomentan la acción reflexiva, el debate, la confrontación de saberes y prácticas, el intercambio de opiniones, experiencias y vivencias, que van progresivamente reconfigurando el rol del docente universitario como potenciador del aprendizaje desarrollador en la dinámica que se establece entre los planos grupal e individual.

Son planificados y ejecutados a partir de las necesidades formativas de los docentes universitarios, convertidas en contenidos nucleares de las acciones formativas. Para su ejecución exitosa se requiere de la previa autopreparación de los docentes y como resultado de los mismos, y de la permanente retroalimentación que en ellos tiene lugar, se puede lograr la apropiación de los conocimientos, actitudes, prácticas y valores para potenciar el aprendizaje desarrollador con una estrecha vinculación entre la teoría y la práctica.

De ellos, la participación y el diálogo son rasgos comunes en la interacción cooperada que se establece, con una influencia marcada en la conformación de una postura activa, analítica y reflexiva en los docentes y el grupo ante la práctica educativa, el cambio y la mejora, de ahí su función proyectiva.

### *Objetivos:*

Demostrar, argumentar y ejemplificar diferentes alternativas para potenciar el aprendizaje desarrollador desde sus dimensiones básicas y concreción en las situaciones de aprendizaje.

Promover un pensamiento crítico y reflexivo en relación con las alternativas para potenciar el aprendizaje desarrollador y su aplicabilidad en la práctica educativa.

### *Temas:*

- El diagnóstico del aprendizaje: Desarrollo actual y grado de enseñabilidad.
- El tránsito gradual del control del aprendizaje desde el docente hasta el estudiante. El trabajo sobre las ZDP del estudiante y el grupo.
- La apropiación activa, reflexiva y creadora de los contenidos de aprendizaje. Alternativas para el desarrollo del pensamiento teórico.
- La estimulación de la búsqueda activa y reflexiva del conocimiento por el estudiante.
- Alternativas para fomentar el desarrollo del componente metacognitivo.
- Las estrategias de aprendizaje, su influencia en la activación y regulación del aprendizaje.
- Los mecanismos de aprendizaje y condiciones para el establecimiento de la significatividad.
- El fomento de las motivaciones intrínsecas y expectativas positivas hacia el aprendizaje.
- La organización de las situaciones de aprendizaje y condiciones para el logro de un aprendizaje activo, autorregulado y significativo.
- El desarrollo de formas de actividad y comunicación grupales centradas en una práctica productiva, reflexiva y desarrolladora.

### *Orientaciones metodológicas*

El desarrollo de los talleres debe combinar los enfoques teórico y práctico con la finalidad de contribuir a la apropiación de las bases conceptuales y el desarrollo de prácticas, a partir de la introducción de cuestiones teórico-prácticas relativas al aprendizaje desarrollador.

La planificación de los talleres se efectúa sobre la base de la creación de situaciones de aprendizaje, concretas desde la clase, orientadas como parte de la autopreparación con la finalidad de favorecer el análisis, la demostración, la argumentación, la ejemplificación en el espacio grupal, en un clima relacional y afectivo positivo.

De ahí el requerimiento de la elaboración de guías de autopreparación, las que se estructuran como referencia para la construcción de niveles de ayuda hacia la apropiación de saberes y prácticas en torno a la potenciación del aprendizaje desarrollador. Constituyen instrumentos que direccionan la

actividad y conllevan al análisis de los contenidos de la formación desde la concepción de la clase para su ulterior abordaje en el intercambio grupal.

Cada tema establecido para la formación de los docentes se desarrolla en un taller, con una duración de 4 horas. Se recomienda el empleo de métodos activos y participativos que propicien, por medio del análisis y reflexión, la activación del aprendizaje, el establecimiento de relaciones significativas en las direcciones: conceptual, experiencial y afectiva, unido al incremento de la motivación hacia el dominio de la concepción del aprendizaje desarrollador y su incorporación en la práctica cotidiana.

Estos métodos y procedimientos deben garantizar la búsqueda activa y creadora del conocimiento y permitir tanto un aprendizaje reflexivo-racional como vivencial-afectivo, la configuración de adecuadas estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo al aprendizaje que eleven su eficiencia y autorregulación, apoyado en el trabajo grupal, compartido y cooperado.

La duración estimada del taller es de 4 horas, lo cual será ajustado en dependencia de las particularidades psicosociales del grupo, la disposición y motivación de cada uno de sus miembros hacia la actividad formativa.

En el desarrollo de los talleres se distinguen tres momentos, coherentemente articulados:

- Momento de apertura. Se presenta el tema y las ideas fundamentales para su desarrollo y se realiza un sondeo de las expectativas de los docentes participantes.
- Momento de desarrollo. Caracterizado por el amplio diálogo crítico y reflexivo en el grupo. En un primer tiempo, a partir de la experiencia profesional de los docentes, sus vivencias y a continuación, sobre la base de la confrontación de saberes y prácticas por medio de la información disponibilizada por el coordinador del taller. En este momento tiene lugar una interrelación dialéctica entre la reflexión individual y grupal a través del trabajo cooperado en el grupo de docentes.
- Momento de cierre. Se valoran y recuperan los mejores aciertos, propuestas y soluciones, con énfasis en la satisfacción de las necesidades formativas y expectativas de los docentes respecto a la actividad formativa y se orienta el próximo taller.

## *Evaluación*

La evaluación se realiza sistemáticamente en cada taller a partir de los conocimientos, actitudes, prácticas y valores que evidencian los participantes en correspondencia con la temática abordada. Se toma en consideración la participación activa de los docentes en los intercambios y reflexiones que ocurren durante la actividad. Se insiste en las diversas formas de evaluación y, entre ellas, la autoevaluación como mecanismo movilizador y autorregulador del aprendizaje.

## *Bibliografía.*

1. Addine, F. (2004). *Didáctica: Teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
2. Addine, F. y otros. (2010). *La superación pedagógica permanente de los profesores en Cuba: experiencias renovadoras y pertinentes en la educación superior*. En 7mo CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSIDAD 2010, Curso 6, La Habana, Cuba.
3. Araujo, E. (2009). *Mediação e aprendizagem docente*. Ponencia presentada en el IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. ABRAPPE. Universidad Presbiteriana Mckenzie. São Paulo, Brasil.
4. Anastasiou, L. (2012). *Formação docente para a metacognição: elementos para um iniciam de discussão*. Ponencia presentada en el XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – UNICAMP, Campinas. Brasil.
5. Anastasiou, L. e Pessate, L. (2012). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. (10ª Edição). Joiniville: Editora Univille.
6. Becerra, M. (2008). Recursos que propician un aprendizaje más efectivo: las Estrategias de Aprendizaje. En I. Cabrera (Comp.), *Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: direcciones y estrategias en la formación profesional*. Centro de estudios de la Educación, UCLV, Cuba.
7. Bermúdez, R. y Pérez, L. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
8. Cabrera, I. (2008). *Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: direcciones y estrategias en la formación profesional*. Centro de estudios de la Educación, UCLV, Villa Clara, Cuba.
9. Castellanos, A. (2002). La actividad de aprendizaje grupal: Una propuesta teórica. *Revista Cubana de Psicología*, 19(2), 99-105.
10. Castellanos, A. (2009). El sujeto grupal en la actividad de aprendizaje: una propuesta teórica. En *Estrategias de aprendizaje en la nueva universidad*. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria.
11. Castellanos, D. y Córdova, M. (1995). Hacia una comprensión de la inteligencia. En *La inteligencia: un acercamiento a su comprensión y estimulación*. La Habana: Ediciones Varona- CESOFTE.

12. Castellanos, D. y Grueiro, I. (1996). *¿Puede ser el maestro un facilitador? Una reflexión sobre la inteligencia y su desarrollo*. La Habana: Ediciones IPLAC- CESOFTE.
13. Castellanos, D. (1999). *La comprensión de los procesos de aprendizaje: Apuntes para un marco conceptual* (Colección Proyectos). ISPEJV, La Habana, Cuba.
14. Castellanos, D. y otros. (2000). *Caracterización de los procesos de aprendizaje en estudiantes de las Secundarias Básica de Ciudad Escolar Libertad*. ISPEJV, La Habana, Cuba.
15. Castellanos, D. y otros. (2001a). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador* (Colección Proyectos). ISPEJV, La Habana, Cuba.
16. Castellanos, D. y otros. (2001b). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. En EVENTO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2001, Curso 16, La Habana, Cuba.
17. Castellanos, D. y otros. (2001c). *Para promover un aprendizaje desarrollador* (Colección Proyectos), ISPEJV, La Habana, Cuba.
18. Castellanos, D. y otros. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
19. Castellanos, D. (2005). *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. En CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2005, Curso 26, La Habana, Cuba.
20. Coll, C. (2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación*. Ponencia presentada en el SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, Barcelona. España.
21. Coromoto, M. y Barrientos, N. (2011). *Aprendizaje desarrollador una nueva visión en la educación superior*. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(27).
22. Davis, C.; Nunes, M. y Nunes, C. (2005). *Metacognição e processo escolar: articulando teoria e prática*. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 205-230.
23. Davydov, V. (1987). *Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo*. En M. Shuare (Ed.), *La Psicología evolutiva y pedagogía en la URSS. Antología*. Moscú: Editorial Progreso.
24. Díaz, I. y otros. (2011). *El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y su relación con el trabajo metodológico*. *Revista Mèdive*, 34[Año9/ ene-mar/11].
25. Ferreiro, R. (2001). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
26. Ferreiro, R. (2002). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Una "nueva" forma de enseñar y aprender: El constructivismo social*. México: Trillas.
27. Flavell, J. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34, 906 - 911.
28. Ginoris, O. (2007). *El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivo, contenido y métodos de enseñanza-aprendizaje*. En *Preparación Pedagógica para profesores en la nueva universidad cubana*. UH, La Habana, Cuba.

29. Gómez, P. (2007). *Apuntes sobre fundamentos teóricos del aprendizaje cooperativo*. Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco, UNAM, México.
30. González, F. (2009). La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revistas Actualidades Investigativas en Educación, Número Especial*, 1-24.
31. González, M. (2009). *La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana: Editorial Universitaria.
32. Hernández, J. (2010). Alternativa metodológica para potenciar la preparación psicopedagógica de los profesores de la carrera de contabilidad. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(18). Extraído el 3 noviembre, 2012, de [http:// www.eumed.net/rev/ced](http://www.eumed.net/rev/ced)
33. Labarrere, A. (2009). *Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica*, Universidad de Santo Tomás de Chile, Chile.
34. Lamas, H. (2010). Educación dialógica. *Revista UCV- Scientia*, 2(1), 69-77.
35. Leontiev, A. (1983). *Actividad, consciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
36. López, E. y Rodríguez, L. (2010). El aprendizaje desarrollador: Una alternativa en la educación física. *Revista EDU-FISICA*. Extraído el 27 julio, 2013, de <http://www.edu-fisica.com/>
37. Martín, D. (2012). *La cooperación como herramienta para la formación continua y el desarrollo sostenido de los docentes universitarios*. Ponencia presentada en el SEMINAR ON ECONOMIC ADMINISTRATION FOR LATIN AMERICAN, CARIBBEAN AND SOUTH PACIFIC COUNTRIES. Beijing, República Popular China.
38. Martín, D. (2013a). La formación docente del profesorado en el escenario universitario cubano. Ponencia presentada en el XII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR y III CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
39. Martín, D. (2013b). *Fundamentos para la formación docente del profesorado universitario desde una perspectiva desarrolladora de la enseñanza y aprendizaje*. Ponencia presentada en el XII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR y III CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
40. Otero, I. y otros. (2009). *Encuentros y desencuentros con las estrategias de aprendizaje*. [Material en soporte digital], Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Villa Clara, Cuba.
41. Ortiz, A. (2004). *Metodología del aprendizaje significativo, problémico y desarrollador*. Barranquilla: Editorial Antillas.
42. Ortiz, A. (2005). *Aprendizaje desarrollador: una estrategia para educar instruyendo*. Colombia: Editorial CEPEDID.
43. Padrón A. y Vizcaíno, A. (2011). Alternativa metodológica dirigida a potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollador. *Revista Avances*, 14[mayo].

44. Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de ensino e aprendizagem. *Psicologia, reflexão e crítica* 16(1), 109-116.
45. Rodríguez, M. (2011). Educación para el desarrollo, papel imprescindible de la universidad. En J. Maquilón (Org.), *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuesta ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 185-198). Universidad de Murcia: Edit.um.
46. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2004). *Diagnóstico y transformación de la institución docente*. México: Ediciones CEIDE.
47. Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2012). *Vida y obra de N. F. Talizina: Aportaciones para la psicología y educación*. [Material en soporte digital], Universidad Autónoma de Puebla, México.
48. Stigliano, D. y Gentile, D. (2008). *Aprendizaje en grupos cooperativos. Comunidades de diálogo y encuentro*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
49. Vygotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ed. Científico Técnica.
50. Zárate, H. y otros. (2004). *El grupo en el aprendizaje: ventajas y desventajas de la técnica de la dinámica de grupo*. Universidad Nacional del Nordeste Argentina- Comunicaciones Científicas y Tecnológicas.
51. Zilberstein, J. y Portela, R. (2002). *Una Concepción Desarrolladora de la Motivación y el Aprendizaje de las Ciencias*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
52. Zilberstein, J. (2009). Aprendizaje desarrollador. En *Estrategias de aprendizaje en la nueva universidad*. La Habana: Editorial Universitaria.
53. Zilberstein, J. (s.f.). *El papel de la escuela en el desarrollo de las nuevas generaciones*. [Material en formato digital], México.

## **Anexo -10- Taller metodológico**

*Tema:* Experiencias acerca de la organización de situaciones de aprendizaje y condiciones para potenciar el aprendizaje desarrollador.

*Total de horas:* 4 horas.

*Coordinadora:* M. Sc. Diana Rosa Martín Sospedra.

### *Fundamentación*

El taller metodológico, como forma de trabajo docente-metodológico, se distingue por la riqueza del intercambio que en este se establece como resultado de las experiencias de los docentes participantes y su enriquecimiento a través de las acciones formativas desarrolladas.

Este favorece la socialización de las mejores experiencias, conocimientos, actitudes, prácticas y valores, a través de la interacción horizontal y el diálogo que posibilitan la apropiación de prácticas variadas, la transformación de esquemas y creencias, y contribuye a asumir puntos comunes para llevar a cabo la potenciación del aprendizaje desarrollador en el contexto educativo.

*Objetivo general:* Intercambiar experiencias en torno a la concreción de los contenidos de la formación en la práctica educativa cotidiana.

### *Orientaciones*

Para su realización se toman en consideración no solo el debate y reflexión sobre las experiencias presentadas sino la búsqueda de elementos norteadores que conduzcan hacia una práctica educativa que favorezca de forma eficaz potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes universitarios.

## Anexo -11- Comunicación a expertos

*Estimado profesor,*

*En la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, se desarrolla la tesis doctoral titulada “La formación continua de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador”, en la que presenta una estrategia de formación continua a tales efecto. Por tal motivo, solicitamos ofrezca su conformidad si está en condiciones de ofrecer sus criterios en calidad de experto con el propósito de valorar la pertinencia y factibilidad del resultado científico que se presenta.*

Marque con una (x) SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

*Si su respuesta es positiva, favor de llenar los siguientes datos:*

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

Enviar por email: [dianarosa@fach.uniss.edu.cu](mailto:dianarosa@fach.uniss.edu.cu)

## Anexo -12- Cuestionario

Objetivo: Determinar el coeficiente de competencia de los profesores que ofrecieron su conformidad para desempeñarse como expertos en la valoración de la pertinencia y factibilidad de la estrategia de formación continua que se presenta.

*Estimado profesor, teniendo en cuenta su disposición a cooperar en calidad de posible experto, sometemos a su valoración los criterios expuestos en las tablas siguientes con el propósito de valorar el coeficiente de conocimiento y de argumentación acerca de la estrategia de formación continua que se propone para potenciar el aprendizaje desarrollador. Agradecemos anticipadamente su colaboración.*

Cuestionario.

1- Marque con una (x) en escala creciente de 0 a 10 el grado de conocimiento o información sobre el tema abordado.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

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

<b>Fuentes de argumentación</b>	<b>Alto</b>	<b>Medio</b>	<b>Bajo</b>
Análisis teóricos realizados en correspondencia con la temática que se aborda			
Experiencia obtenida en la práctica pedagógica			
Investigaciones desarrolladas en relación con la formación de los docentes universitarios			
Investigaciones desarrolladas en relación con la formación de los docentes para potenciar el aprendizaje desarrollador			
Estudios realizados acerca de las estrategias como resultado científico para la formación de los docentes universitarios			
Intuición			

### Anexo -13- Coeficiente de competencia de los expertos

Experto	Kc	Fuentes de argumentación					
		Análisis teórico	Experiencia	Investigaciones desarrolladas acerca de la formación	Investigaciones desarrolladas acerca de la formación para potenciar aprendizaje y desarrollo	Estudios realizados acerca de las estrategias	Intuición
1	9	A	A	M	A	A	A
2	9	A	A	A	A	A	A
3	9	A	A	A	A	A	A
4	9	A	M	M	A	A	A
5	8	A	M	A	A	A	A
6	6	M	A	M	B	B	M
7	9	A	A	A	A	A	A
8	8	M	A	M	M	B	M
9	8	M	A	M	M	B	M
10	7	M	A	M	M	B	A
11	9	A	A	A	M	M	A
12	9	A	A	A	M	M	M
13	9	M	A	A	M	M	M
14	6	M	M	M	B	B	M
15	9	A	A	A	A	A	A
16	9	A	A	A	A	A	A
17	8	M	A	M	B	B	M
18	9	A	A	A	A	A	A
19	8	M	A	M	B	B	M
20	9	A	A	A	A	A	A
21	8	M	A	M	B	B	M
22	8	M	A	A	M	M	M
23	7	M	A	M	B	B	M
24	8	M	A	A	M	M	A
25	9	A	A	A	A	A	A
26	9	A	A	A	A	A	A
27	7	M	A	M	M	B	M
28	6	M	M	M	B	B	M

**Cuadro resumen**

<b>Experto</b>	<b>Análisis teórico</b>	<b>Experiencia</b>	<b>Investigaciones desarrolladas acerca de la formación</b>	<b>Investigaciones desarrolladas acerca de la formación para potenciar aprendizaje y desarrollo</b>	<b>Estudios realizados acerca de las estrategias</b>	<b>Intuición</b>	<b>Ka</b>	<b>Kc</b>	<b>K</b>	<b>Competencia del experto</b>
1	0,3	0,5	0,04	0,05	0,05	0,05	1	1	0,95	ALTA
2	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,90	ALTA
3	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,95	ALTA
4	0,3	0,4	0,04	0,05	0,05	0,05	1	1	0,90	ALTA
5	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	ALTA
6	0,2	0,5	0,04	0,02	0,02	0,04	1	1	0,71	MEDIA
7	0,3	0,5	0,04	0,05	0,05	0,05	1	1	0,95	ALTA
8	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,04	1	1	0,82	ALTA
9	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,04	1	1	0,82	ALTA
10	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,05	1	1	0,78	MEDIA
11	0,2	0,5	0,05	0,04	0,04	0,05	1	1	0,84	ALTA
12	0,3	0,5	0,05	0,04	0,04	0,05	1	1	0,94	ALTA
13	0,3	0,4	0,05	0,04	0,04	0,04	1	1	0,89	ALTA
14	0,2	0,4	0,04	0,02	0,02	0,04	1	1	0,66	MEDIA
15	0,3	0,5	0,04	0,05	0,05	0,05	1	1	0,95	ALTA
16	0,3	0,5	0,04	0,05	0,05	0,05	1	1	0,95	ALTA
17	0,2	0,5	0,04	0,02	0,02	0,04	1	1	0,71	MEDIA
18	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,95	ALTA
19	0,2	0,5	0,04	0,02	0,02	0,04	1	1	0,81	ALTA
20	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,95	ALTA
21	0,2	0,5	0,04	0,02	0,02	0,04	1	1	0,81	ALTA
22	0,2	0,5	0,05	0,04	0,04	0,04	1	1	0,84	ALTA
23	0,2	0,5	0,04	0,02	0,02	0,04	1	1	0,76	MEDIA
24	0,2	0,5	0,05	0,04	0,04	0,04	1	1	0,84	ALTA
25	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,95	ALTA
26	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,95	ALTA
27	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,04	1	1	0,77	MEDIA
28	0,2	0,4	0,04	0,02	0,02	0,04	1	1	0,66	MEDIA

## Anexo-14- Cuestionario

Objetivo: Determinar la valoración que realizan los expertos sobre la pertinencia y factibilidad de la estrategia de formación continua que se propone.

*Estimado profesor, sometemos a su valoración la estrategia de formación dirigida a los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss para potenciar el aprendizaje desarrollador. Para ello se añaden en la seguida tabla una serie de indicadores a valorar a partir de la escala que se sitúa a continuación. Sería muy beneficioso contar con sus fundamentaciones en cada caso. Una vez más agradecemos su colaboración.*

*Escala valorativa:*

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

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

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

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

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

<b>Indicadores</b>	<b>Escala valorativa</b>					<b>Argumente su selección</b>
	<b>MA</b>	<b>BA</b>	<b>A</b>	<b>PA</b>	<b>I</b>	
1- Fundamentos en los que se sustenta la estrategia						
2- Contribución de las condicionantes propuestas como soportes teórico-metodológicos para la estrategia						
3- Pertinencia de las categorías y subcategorías de análisis						
4- Contribución al diagnóstico de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes universitarios a través del recurso metodológico empleado						
5- Pertinencia y factibilidad del recurso metodológico para el trabajo cooperado en el grupo de docentes						
6- Pertinencia de las etapas y acciones que conforman la estrategia						
7- Contribución a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores para potenciar el aprendizaje desarrollador						
8- Pertinencia y factibilidad de la estrategia para la formación de los docentes y transformación de la práctica educativa en la universidad						

✓ *De estimarse conveniente pueden colocarse observaciones a continuación:*

---



---



---



---



---

**Anexo-15- Resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario**

<b>Expertos</b>	<b>Aspectos a valorar</b>							
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>1</b>	5	5	4	5	5	5	5	5
<b>2</b>	5	5	5	5	5	4	5	5
<b>3</b>	5	4	4	5	5	5	5	5
<b>4</b>	5	5	4	5	5	4	5	4
<b>5</b>	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>6</b>	4	5	5	4	5	5	5	5
<b>7</b>	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>8</b>	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>9</b>	5	5	5	4	5	5	4	4
<b>10</b>	5	5	4	4	5	5	5	5
<b>11</b>	5	5	3	4	5	5	5	5
<b>12</b>	5	5	4	4	4	5	5	5
<b>13</b>	5	5	4	4	5	5	5	4
<b>14</b>	5	5	4	5	5	4	4	5
<b>15</b>	4	5	4	4	5	5	5	5
<b>16</b>	5	5	5	5	5	4	5	5
<b>17</b>	4	4	5	5	5	5	5	5
<b>18</b>	5	5	5	4	5	5	5	5
<b>19</b>	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>20</b>	5	5	4	4	5	5	5	5
<b>21</b>	5	5	4	4	5	5	4	5
<b>22</b>	5	5	5	4	5	5	5	5
<b>23</b>	5	5	5	4	5	5	5	5
<b>24</b>	5	5	5	4	5	5	5	5
<b>25</b>	4	5	5	5	5	4	5	5
<b>26</b>	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>27</b>	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>28</b>	5	5	4	5	5	5	4	5

### Anexo-16- Frecuencia absoluta de categorías

Indicadores	Frecuencia absoluta de categorías					Total
	MA	BA	A	PA	I	
1	24	4	0	0	0	28
2	26	2	0	0	0	28
3	17	11	0	0	0	28
4	15	13	0	0	0	28
5	27	1	0	0	0	28
6	23	5	0	0	0	28
7	24	4	0	0	0	28
8	25	3	0	0	0	28
<b>Total</b>	181	43	0	0	0	

### Anexo -17- Matriz final

Indicadores	Matriz de relación indicador-categoría				
	MA	BA	A	PA	I
1	x				
2	x				
3		x			
4		x			
5	x				
6	x				
7	x				
8	x				

## Anexo -18- Escala autovalorativa

Objetivo: Determinar la valoración de los docentes participantes en torno a los conocimientos, actitudes, prácticas y valores adquiridos a través del proceso formativo para potenciar el aprendizaje desarrollador.

*Estimado docente, tras la realización de las acciones formativas en el marco de la estrategia de la cual ha sido partícipe, sería de gran significación su valoración en cuanto a los conocimientos, actitudes, prácticas y valores adquiridos durante este proceso formativo para potenciar el aprendizaje desarrollador. Marque con una (x), según su percepción sobre la formación en relación con los aspectos que se relacionan a continuación según la escala: Muy Adecuado (MA), Bastante Adecuado (BA), Adecuado (A), Poco Adecuado (PA), Inadecuado (I). Agradecemos su siempre colaboración.*

<b>Aspectos a valorar</b>	<b>Valoración</b>				
	<b>MA</b>	<b>BA</b>	<b>A</b>	<b>PA</b>	<b>I</b>
Potenciación de la búsqueda activa del conocimiento					
Diagnóstico de las potencialidades individuales y grupales					
Fomento de la actividad productivo-creadora y la metacognición					
Potenciación de la significatividad del aprendizaje					
Incentivo de la motivación para aprender					
Organización de situaciones de aprendizaje y condiciones que potencian el aprendizaje desarrollador					

✓ *De estimarse conveniente pueden colocarse observaciones a continuación:*

---



---



---



---

## Anexo -19- Cuestionario

Objetivo: Constatar la percepción de los docentes participantes acerca de las potencialidades transformadoras de la estrategia de formación continua desarrollada.

*Estimado docente, con el propósito de obtener una valoración de las potencialidades transformadoras de la estrategia desarrollada desde la percepción de sus propios protagonistas solicitamos sus criterios valorativos en relación con los aspectos que se señalan a continuación. Para ello puede auxiliarse de la escala: Muy Adecuado (MA), Bastante Adecuado (BA), Adecuado (A), Poco Adecuado (PA), Inadecuado (I).*

*Agradecemos su siempre colaboración.*

<b>Aspectos a valorar</b>	<b>Valoración</b>				
	<b>MA</b>	<b>BA</b>	<b>A</b>	<b>PA</b>	<b>I</b>
Nivel del conocimiento adquirido					
Nivel de motivación e implicación personal					
Disposición para la aplicabilidad en la práctica educativa de los contenidos de la formación					
Eficacia de la ayuda externa (cooperación)					
Percepción del impacto en la formación y transformación individual y grupal, y la práctica educativa					

✓ *De estimarse conveniente pueden colocarse observaciones a continuación:*

---

---

---

---

## Anexo -20- Entrevista grupal

Objetivo: Obtener una aproximación más sensible a la información desde la perspectiva de los participantes en el contexto grupal sobre la valoración que se realiza acerca de la estrategia formativa desarrollada en función de contribuir a la potenciación del aprendizaje desarrollador en la práctica educativa.

Guía semiestructurada.

- ¿Cómo valoran las potencialidades transformadoras de la estrategia y sus acciones formativas en cuanto a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores para potenciar el aprendizaje desarrollador?

Conducir el intercambio grupal hacia la reflexión en torno a: la potenciación de la búsqueda activa del conocimiento por parte del estudiante, el diagnóstico de las potencialidades, el fomento de la actividad productivo-creadora y metacognición, el establecimiento de relaciones significativas, la motivación para aprender y la organización de situaciones de aprendizaje y condiciones desarrolladoras

-Cuál es la percepción grupal acerca de:

- Nivel del conocimiento adquirido
- Nivel de motivación e implicación personal
- Posibilidades de aplicabilidad en la práctica educativa de los contenidos de la formación
- La eficacia de la ayuda externa (aprendizaje mediado, cooperación)
- La percepción del impacto en la formación y transformación individual, grupal y la práctica educativa

- ¿Qué aspectos de la estrategia pueden ser valorados como positivos?

- ¿Qué valoran como negativo?

- ¿Qué valoran como interesante?

A partir de estas cuestiones se profundiza en los aspectos señalados por los participantes como respuesta a estas preguntas, donde pueden surgir nuevas interrogantes.