

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS “JOSÉ MARTÍ PÉREZ”**

**DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL**

**MODELO DE DESARROLLO DE ACTITUDES DOCENTES PARA LA  
FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO**

**Tesis presentada en opción al grado científico de  
Doctor en Ciencias Pedagógicas**

**SERVANDO MARTÍNEZ HERNÁNDEZ**

**Sancti Spíritus**

**2015**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS “JOSÉ MARTÍ PÉREZ”  
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL**

**MODELO DE DESARROLLO DE ACTITUDES DOCENTES PARA LA  
FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO**

**Tesis presentada en opción al grado científico de  
Doctor en Ciencias Pedagógicas**

**Autor: M. Sc. Servando Martínez Hernández  
Tutores: Dr. C. José Ignacio Herrera Rodríguez  
Dr. C. Geycell Emma Guevara Fernández**

**Sancti Spíritus  
2015**

## **SÍNTESIS**

El estudio que se presenta aborda la formación del profesor universitario para desarrollar actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante, los referentes teóricos sobre la formación continua del profesor en la educación superior y el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde la dinámica formativa del colectivo de año académico fueron el sustento desde una perspectiva vigotskiana para concebir un modelo de formación continua. La propuesta estuvo antecedida del diagnóstico de los profesores del colectivo de cuarto año de Ingeniería Informática de la Universidad de Sancti Spíritus, que permitió determinar la poca disposición de los docentes para la formación integral de sus estudiantes, desde el trabajo cooperativo y cualidades para la labor educativa. Las carencias detectadas permitieron diseñar el resultado científico contentivo de fin y objetivos; bases teóricas metodológicas; principios; caracterización, componentes, sistema orientador; fases que incluyen actividades formativas, formas de implementación y evaluación, sustentado en el enfoque profesional pedagógico y el trabajo cooperativo, que integra la superación profesional y el trabajo metodológico. El modelo fue valorado de muy adecuado por criterio de expertos, quienes lo consideran factible y pertinente y por los participantes, a través de un registro de experiencia quienes destacan de satisfactoria y motivadora la experiencia vivida y reconocen sus potencialidades transformadoras para el contexto educativo del año.

## **AGRADECIMIENTO**

***A la Revolución por haberme educado y ofrecerme la oportunidad de formarme, de crecer como persona y profesional de la educación.***

***Al apoyo incondicional brindado siempre por los tutores: Dr. C. José Ignacio Herrera Rodríguez y Dra. C. Geycell Emma Guevara Fernández, por su permanente estímulo y confianza para culminar exitosamente la tarea emprendida.***

***A todos mis compañeros de trabajo que con sus intervenciones y experiencias contribuyeron al desarrollo de la investigación.***

***A la Facultad de Ingeniería que siempre me ha acogido satisfactoriamente, a sus docentes de quienes guardo gratos recuerdos.***

***Son muchos los que anónimamente con su aliento y optimismo me impulsaron a realizar este trabajo, que me es difícil mencionar por temor a olvidarme de alguno de ellos y que de una manera u otra se involucraron en el desarrollo de esta investigación, a todos mi más sincera gratitud y agradecimiento.***

## **DEDICATORIA**

***Desde la intimidad de mi pensamiento, dedico este modesto resultado a las incondicionales personas que me acompañan, sostienen y comparten mi existencia.***

***A mis padres, quienes me han educado y apoyado para llegar a ser el profesional de la educación que satisfactoriamente soy.***

***A mi hermana, por su apoyo y amor infinito que siempre he disfrutado.***

***A mi esposa, que siempre ha estado a mi lado, por su infinito amor, paciencia y apoyo.***

***A mis hijos, que son la fuente principal de inspiración, soporte y estímulo, con el deseo de dejar en ellos mi huella y legarles mi perseverancia para que alcancen sus sueños.***

***A todas las personas de mi entorno más cercano, que me apoyan y estimulan permanentemente para alcanzar nuevas metas.***

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO Y SUS ACTITUDES DOCENTES HACIA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE.....	11
1.1- El proceso de formación del docente universitario. Plataforma conceptual.....	11
1.2 - El profesor universitario. Su actitud docente hacia el rol formativo.....	20
1.3- La dinámica formativa del colectivo de año en el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante .....	35
CAPÍTULO II. ESTUDIO DE LAS ACTITUDES DOCENTES HACIA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE LOS PROFESORES DEL COLECTIVO DE CUARTO AÑO DE LA CARRERA DE INGENIERÍA INFORMÁTICA DE LA UNISS .....	49
2.1- Diseño metodológico de la investigación. Caracterización del escenario de estudio .....	49
2.2- Diagnóstico de las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante de los profesores del colectivo de cuarto año de la carrera de Ingeniería Informática en la Uniss .....	53
CAPÍTULO III. MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA PARA EL DESARROLLO DE ACTITUDES DOCENTES HACIA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE EN LA CARRERA DE INGENIERÍA INFORMÁTICA DE LA UNISS .	80
3.1- Propuesta del modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario.....	80
3.1.1- Base teórica y metodológica que sustenta el modelo .....	83
3.1.2- Fin y objetivos del modelo .....	94
3.1.3- Principios para la formación continua del profesor universitario en los que se sustenta el modelo: .....	95
3.1.4- Características de la formación continua del profesor universitario para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante .....	98
3.1.5- Representación gráfica del modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año .....	100

3.1.6- Fases o etapas del modelo para desarrollar actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año: .....	102
3.1.7- Formas de implementación del modelo .....	106
3.1.8- Formas de evaluación del modelo .....	109
<b>3.2- Resultados de la aplicación del Método de Criterio de expertos .....</b>	<b>110</b>
<b>3.3- Potencialidades transformadoras del modelo. Registro de experiencias</b>	<b>111</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>118</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>120</b>
<b>REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## **INTRODUCCIÓN**

El vertiginoso desarrollo científico-técnico de la sociedad contemporánea demanda de los docentes universitarios una formación permanente para actualizar sus conocimientos en su disciplina científica y en las ciencias pedagógicas con el objetivo de perfeccionar su desempeño profesional.

La formación permanente en pedagogía está en función de la mejora de los docentes que tiene como objetivo su continuo crecimiento personal y profesional. Lo permanente trasciende a lo continuo; en tanto, se concibe como un proceso inherente a la teoría y la práctica cotidianas de los sujetos que se desempeñan como profesionales de la educación.

La formación permanente del docente universitario contiene la formación inicial y continua. Para Paz, Venet, Ramos, Márquez y Orozco (2011, p. 32) es “un proceso donde de manera paulatina y sistemática se van operando transformaciones cuantitativas en los modos de pensar, sentir y actuar de los docentes, que permiten saltos hacia nuevas cualidades o formaciones psicológicas de trascendencia para su desempeño pedagógico”.

Autores como Tunnerman (1996), Delors (1997), Portal (2003) e Imbernóm (2007) abordan la formación continua como prolongación de la formación inicial y una vía en el proceso de profesionalización docente. Para Zarzar (2003) ser profesional de la docencia implica estar dispuesto a lograr la formación del educando y para ello se ha de ser portador de similar formación en el profesorado universitario.

En la presente investigación se asume el término de formación continua del docente universitario que según Paz y col. (2011) se expresa en la actividad de profundización, ampliación y actualización en el contenido de su profesión. La que se concreta en el Trabajo Metodológico (MES, 2007) y en la Educación de Posgrado (MES, 2004).

En relación al proceso de formación del docente universitario, Moreno (2006) y Ojalvo (2012) reconocen que los profesores poseen un amplio conocimiento en su saber disciplinar; sin embargo, en el orden pedagógico presentan limitaciones

que van en detrimento de su ejercicio profesional docente. Estas autoras realizan propuestas de formación continua, pero no profundizan en el estudio de las actitudes del docente hacia la profesión para enfrentar el proceso de formación del estudiante.

Se puede afirmar que el conocimiento de los rasgos y las cualidades de la personalidad de los docentes permite proyectar una formación que genere verdaderas transformaciones y que trasciendan a su desempeño pedagógico. Para ello, se debe poseer un dominio acerca de las potencialidades y carencias en cuanto al modo de pensar, sentir y actuar de estos educadores profesionales. (Paz y col., 2011).

La actitud, según González Rey (1989), se ha movido desde concepciones estructurales basadas en diferentes enfoques: el unidimensional, (Thurstone, 1946 y Campbell, 1950); el enfoque bidimensional, (Krech y Crutchfield, 1948) y el enfoque tridimensional (Rosenberg y Hovland, 1960). En esta tesis se asume el enfoque tridimensional, asumidos por: González Rey (1987, 1989); Vázquez y Manassero (1997), Zabalza (1998); Caballero y García Batista (2002); Morales, Urosa y Blanco (2003); Zaragoza (2003), Zarzar (2003); Mosquera (2004); Bello y Casales (2005); Hirsch y Pérez (2005); Eagly y Chaiken (2005); Gargallo y otros (2007); Prach (2007); Tejedor y otros (2009); Vildósola (2009); Buzeta (2011); Clavijo (2011); Lombillo y Valera (2011); Sánchez y Mesa (s/f).

En Cuba, para la formación continua de los docentes, se estudia la personalidad desde la unidad de lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual. (González Maura, 2000, 2004). Por tal razón, los programas de formación continua se conciben desde estos tres componentes. Sin embargo, se le debe prestar mayor atención, a la actitud como estructura psicológica.

Los estudios acerca de las actitudes docentes, en el ámbito educativo, alcanzan su mayor esplendor en la década del 80; así se encuentran referentes de estas actitudes hacia: la enseñanza de la física (Escudero y Lacasta, 1984; Kovalla, 1988); la integración escolar (Illan, 1989; Alemany y Villuenda, 2004); la

evaluación de actitudes por escalas tipo Likert (Morales, Urosa y Blanco, 2003); la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (Zaragoza, 2003); la cultura organizacional (Mosquera, 2004); la enseñanza de las ciencias (Vildósola, 2009); la modificación de actitudes (Sánchez y Mesa, s/f).

Las investigaciones acerca de las actitudes del docente universitario a nivel internacional están dirigidas hacia: la actividad científica (Escudero y Lacasta, 1984); el aprendizaje de los estudiantes universitarios (Vázquez y Manassero (1995, 1997); la evaluación de actitudes hacia el aprendizaje del alumno (Zabalza 1998); el uso de las redes de cómputo (Bañuelo, 1999); la formación del estudiante hacia el aprendizaje y la formación del profesorado, su compromiso con la docencia, la superación personal y profesional (Zarzar, 2003); la ética profesional (Hirsch y Pérez, 2005); la formación del profesorado desde el contenido de las actitudes (Mach, 2006); el rendimiento académico del estudiante (Gargallo y col., 2007); el uso de la internet en la docencia (Prach, 2007); el uso de las tecnologías de información y las comunicaciones (Tejedor y col., 2009); como indicador para evaluar las competencias docente (González y López, 2010).

En Cuba son conocidos los estudios de Torres (1989), quien destaca el proceso de formación y desarrollo de las actitudes en la educación a partir de la situación social del desarrollo, las necesidades y motivos fundamentales del sujeto, el grupo social y el proceso de comunicación. También Caballero y García Batista (2002) señalan que en el proceso formativo escolarizado se le presta poca atención a las actitudes en el desarrollo de la personalidad.

En las investigaciones realizadas en Cuba acerca de las actitudes del docente universitario, no son muchos los autores que estudian este tema; aunque se pueden consultar los trabajos de Lombillo y Valera (2011) relacionados con el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. También a Larrea (2010) y Martínez y Herrera (2011, 2012a) que lo dirigen hacia la formación integral del estudiante universitario.

La actitud docente hacia la formación integral del estudiante universitario, se asume como parte integrante del profesorado comprometido con su labor formativa y que responde a las exigencias de los Planes de Estudio D (MES, 2007b), quienes conciben la formación integral del estudiante universitario como proceso de integración hacia una formación científica, cultural, política y social en el estudiante sustentada en los valores y actitudes que deben caracterizar al profesional y que deben ser consecuentes con las directrices emitidas por el Partido y el Gobierno.

En consonancia, se declara desde el lineamiento 145 de la política del PCC (2011, p.23) “continuar avanzando en la elevación de la calidad y rigor del proceso docente-educativo, jerarquizar la superación permanente, el enaltecimiento y atención del personal docente (...)” Es por ello que en el modelo pedagógico cubano se considera como misión fundamental del docente universitario la formación integral del estudiante. (Horruitiner, 2011).

Son varios los autores que reconocen la importancia de las actitudes docentes en el profesorado y refuerzan la idea de que se deben desarrollar en el proceso de formación continua, pero dirigidas hacia la formación integral del estudiante (Escudero y Lacasta, 1984). Aunque en las actitudes negativas del profesorado hacia dicha formación influyen múltiples factores como: la falta de tiempo, los recursos y la coordinación entre el profesorado. (García y Villar, 1987). Por tal razón, debe concebirse una formación que desarrolle actitudes docentes, pero que tenga en cuenta al colectivo de año como el escenario formativo determinante (MES, 2014), pues se considera el nivel organizativo que más implicación tiene en la formación integral del estudiante universitario. (MES, 2014, p. 33).

El colectivo de año ha sido investigado por autores como: Díaz (1998); Batista y Díaz (2003); Bernaza y Douglas (2005); Paz y Gámez (2006); Batista (2007); Betancourt (2007); Jiménez (2008); Paz (2008); Almaguer (2011); Cabrera (2011); Martínez (2011); Cabrera y Gallardo (2012); Hernández y Ortiz (2012); Ojalvo (2012); Guevara (2013), Quiñones (s/f); sin embargo, no se encontraron estudios

que atiendan el papel del colectivo de año en el cambio actitudinal de los docentes.

Almaguer (2011) lo considera como grupo de trabajo educativo y nivel organizativo del trabajo metodológico. De esta manera, el colectivo de año expresa su carácter modificador para el estudiante universitario y también para el docente. Influye en los profesores en las modificaciones de sus normas, creencias y expectativas (Betancourt, 2007, García, 2006b, Quiñones, s/f). Expresa una dinámica desde la reflexión individual a la grupal, que regresa a lo individual enriquecida por el grupo (Bernaza y Douglas, 2005). Esta dinámica se establece desde el trabajo en grupo y desempeña una función primordial en el desarrollo de la personalidad de los docentes.

La literatura consultada muestra estudios referidos al desarrollo de actitudes docentes en diferentes niveles de enseñanza y en la Educación Superior en varios aspectos que incluyen la formación integral del estudiante, aunque su tratamiento es escaso; sin embargo no se encontraron investigaciones que profundicen en el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año como estructura organizativa del proceso docente-educativo, que permita potenciar lo actitudinal en los docentes desde el trabajo metodológico y la superación profesional en su complementariedad.

Los profesores universitarios, generalmente, muestran carencias en su formación pedagógica, que van en detrimento del desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante. Se concuerda con Moreno (2006); Larrea (2010); Machín, Martínez y Torres (2010); Lombillo y Valera (2011) cuando plantean que estas carencias son más evidentes en los profesores de las Carreras de Ciencias Técnicas. Razón para que esta investigación se direccionara hacia la carrera de Ingeniería Informática, pues los estudios realizados por Cruz Tomé (2003); González Maura (2004); Imbernóm (2009); Moreno (2006); Zabalza (2009) y Guevara (2013), así lo evidencian. A pesar, que en el Plan de estudios D (MES, 2007b) de esta carrera reciben la disciplina Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior y los profesores noveles, el diplomado "Formación Básica para la

docencia”, sin embargo ambos centran su atención en la Didáctica y no en la labor educativa que debe realizar el docente.

A partir del diagnóstico realizado en todos los colectivos de año de la carrera de Ingeniería Informática de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (Uniss) durante el curso escolar 2010-2011, del análisis realizado al informe de evaluación de la carrera en el curso 2009-2010 y de la experiencia del autor de esta investigación como profesor de la carrera, se pudo constatar que existen carencias en la formación integral del estudiante dirigidas fundamentalmente a lo cognitivo, al saber hacer, al poco protagonismo en las actividades y a sus actitudes hacia el estudio, entre otras.

En la búsqueda de las causas que inciden en la formación integral del estudiante se pudo constatar que tienen estrecha relación con las insuficiencias en la formación de los profesores de la carrera en cuanto a sus actitudes docentes hacia la formación del estudiante desde los colectivos de año, las que se centran en:

- Limitada comprensión empática hacia el estudiante para ubicarlo como centro del proceso educativo que denota un escaso compromiso con la función principal del docente universitario.
- Alta disposición hacia lo disciplinar con énfasis en los conocimientos y habilidades, que va en detrimento de la labor educativa dirigida al estudiante.
- Poco incentivo de los docentes de los colectivos de año para participar activamente en las acciones que contempla el proyecto educativo del grupo.
- Incomprensión del profesor hacia la profesión docente y el conocimiento pedagógico como herramienta para conducir científicamente la formación integral del estudiante, lo que incide negativamente en las tareas que se orientan, proyectan y evalúan desde el colectivo de año.
- Las formas de relación de los docentes del colectivo de año expresan tendencias hacia el trabajo individual y al aislamiento que limitan el trabajo de equipo, elemento que debe direccionar la formación integral del estudiante.

- La formación continua que reciben los docentes va dirigida esencialmente a la ciencia que enseñan o a la Didáctica y no a cómo realizar la labor educativa con los estudiantes desde diferentes contextos de actuación, donde el colectivo de año desempeña un papel fundamental.

En la presente investigación, las contradicciones esenciales quedan expresadas en las carencias que existen entre la teoría y la práctica educativas acerca de las actitudes docentes del profesor universitario para la formación integral del estudiante y la formación que debe poseer este docente para el desarrollo de dichas actitudes desde el nivel organizativo del colectivo de año hacia la formación del estudiante.

Es por ello, que se declara el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir al desarrollo de las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año en la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss?

A partir del problema científico el **objeto de estudio** se circunscribe a la formación continua del profesor universitario y se identifica como **campo de acción** el desarrollo de las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario.

Se declara como **objetivo general de la investigación**: proponer un modelo de formación continua que contribuya al desarrollo de las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año en la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss.

El autor propone como **idea a defender** que para lograr el cambio esperado en los docentes, se hace necesario proponer un modelo de formación continua que considere el enfoque profesional pedagógico y el trabajo cooperativo para que contribuya al desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año en la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss.

En relación con el problema científico y el objetivo general se formularon las siguientes **tareas de investigación**:

- Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la formación continua del docente universitario y el desarrollo de las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante.
- Diagnóstico de las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante que presentan los profesores del colectivo de cuarto año en la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss.
- Elaboración de un modelo de formación continua que considere el enfoque profesional pedagógico y el trabajo cooperativo para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año en la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss.
- Valoración de la pertinencia y factibilidad del modelo de formación continua que considere el enfoque profesional pedagógico y el trabajo cooperativo para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año en la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss, a través del criterio de expertos.
- Determinación de las potencialidades transformadoras del modelo de formación continua que considere el enfoque profesional pedagógico y el trabajo cooperativo para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año en la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss, a partir del registro de experiencias.

En la investigación se asume como paradigma investigativo un enfoque mixto, según Hernández Sampier, Fernández y Baptista (2010) y como método general a la dialéctica materialista. El estudio se realizó con los docentes de la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss desde el contexto del colectivo de año.

Como parte del **diseño metodológico de la investigación** se incorporaron diferentes métodos y técnicas, los cuales se describen a continuación:

**Del nivel teórico:**

- Analítico-sintético: para penetrar en la esencia del proceso de formación continua del profesor universitario en su actitud docente hacia la formación

integral del estudiante en relación con la actividad del colectivo de año, descubrir sus relaciones esenciales, para la elaboración de la propuesta.

- Histórico y lógico: para el análisis de la evolución de las diferentes posiciones teóricas acerca de la formación continua del profesorado universitario en relación con las actitudes docentes y sus tendencias en el desarrollo hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año académico.
- El método sistémico estructural: se orientó a la concepción del proceso de formación continua del profesor universitario en su actitud docente para la formación integral del estudiante; también, permitió determinar la estructura del modelo, los pasos para su instrumentación y nuevas relaciones que se establecen, propiciando la relación teoría y práctica.
- La modelación: estuvo orientada a representar las características del proceso de formación continua del profesor universitario para el desarrollo de actitudes docentes desde el colectivo de año y las diferentes categorías para su evaluación y en la concepción de la implementación del modelo.

#### **Del nivel empírico:**

El análisis documental, entrevista a directivos, entrevista grupal al colectivo de cuarto año y a estudiantes, grupo de discusión con el colectivo de año, observación a clases y a actividades del colectivo de año, encuestas a profesores y a estudiantes, criterio de expertos, grupo focal, registro de experiencias y triangulación de datos.

#### **Del nivel estadístico-matemático:**

Se utilizó la estadística descriptiva para el tratamiento de la información, en la caracterización y valoración de la implementación de la propuesta.

**La investigación contribuye a la teoría** de la formación continua del docente universitario, en tanto, valoriza la relación entre las actitudes docentes y la formación integral del estudiante universitario como fin de la educación, que se expresa en: la fundamentación teórico-metodológica y diseño del modelo de formación continua desde un enfoque profesional pedagógico y del trabajo

cooperativo del colectivo de año para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario que integra de manera coherente la superación profesional y el trabajo metodológico, donde se precisan los principios, las características operacionales del sistema de elementos interactuantes que conducen al desarrollo actitudinal, las fases o etapas que lo integran desde la flexibilidad y dinámica formativa del colectivo de año.

**La contribución práctica de la investigación** radica en las actividades formativas para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario dirigidas a los profesores que integran el colectivo de año en la carrera de Ingeniería Informática, su diseño didáctico, orientaciones metodológicas para la implementación y evaluación del modelo que las convierten en una guía que permite reorientar el trabajo que se realiza en este nivel organizativo en las universidades cubanas.

**La novedad científica de la investigación** radica en el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario, a partir de un proceso de formación continua sustentado en el enfoque profesional pedagógico y el trabajo cooperativo, desde la dinámica formativa del colectivo de año que integra de manera coherente la superación profesional y el trabajo metodológico, de forma flexible para que se pueda contextualizar a otros colectivos de año de la educación superior.

**El informe científico se estructura** en introducción, tres capítulos (el capítulo I ofrece el marco teórico que sustenta la formación continua del docente universitario y el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante, el capítulo II describe el diseño metodológico, el análisis de los métodos utilizados y en el capítulo III se propone un modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes dirigida a la formación integral del estudiante universitario y su evaluación por el criterio de expertos y un registro de experiencias), conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

## **CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO Y SUS ACTITUDES DOCENTES HACIA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE**

En este capítulo se hace un acercamiento teórico al proceso de formación continua del profesor universitario para el desarrollo de actitudes docentes orientado hacia formación integral del estudiante desde un enfoque profesional pedagógico y del trabajo cooperativo en el colectivo de año académico, como uno de los principales escenarios de formación en la educación superior.

### **1.1- El proceso de formación del docente universitario. Plataforma conceptual**

La formación del docente como proceso complejo ha sido una problemática en todos los sistemas educativos, por lo que resulta difícil encontrar consenso entre los diferentes autores y entre los postulados teóricos que aportan al tema objeto de análisis. De esta manera se reflexiona en categorías tales como: formación, educación permanente, formación permanente, formación inicial, formación continua, formación docente y formación del docente universitario.

La categoría formación ha sido trabajada por disímiles autores, entre los que se encuentran: González Rey (1989); González, Medina y de la Torre (1995); Álvarez de Zayas (1999); López Hurtado (2002); Moreno (2003); Venet (2003); Rojas (2005); Orrego (2007); García Batista (2010), Horruitiner (2011), Miranda, Achiong y García (2011); Paz y otros (2011) y Guevara (2013).

González, Medina y de la Torre (1995) vinculan esta categoría a pautas y exigencias sociales que se aspira a formar en la personalidad del sujeto, lo que indica que es un proceso transformador e íntegro. Por su parte, Álvarez de Zayas (1999) la considera como “un proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social (...) que agrupa en una unidad dialéctica, los procesos educativo, desarrollador e instructivo”. (p. 14). Estas dimensiones también se encuentran expresadas en los trabajos de González Rey (1989), García Batista (2010), Horruitiner (2011), Miranda, Achiong y García (2011), entre otros.

A partir de una exhaustiva búsqueda realizada acerca de la categoría formación, Paz y otros (2011) agrupan las ideas fundamentales que aparecen en las diferentes definiciones consultadas, estas expresan que:

- es un proceso a lo largo de la vida, dentro de un sistema de relaciones grupales;
- parte de la comprensión del sujeto de su propia existencia y de la responsabilidad ante su yo;
- es una función, una capacidad evolutiva o una actividad que tiene como máxima pretensión el desarrollo de las potencialidades del individuo;
- implica la participación activa de los sujetos a partir de la interacción con otros y de la posición reflexiva y autorreflexiva que asumen;
- se relaciona con los procesos de desarrollo, aprendizaje y educación,
- es un complejo proceso de construcción activa de la subjetividad de los implicados en un proceso de interrelación entre lo interno y lo externo.

La filosofía marxista y su concepción dialéctico–materialista considera a la formación como base y resultado del desarrollo que se conciben en estrecha unidad, a partir de sus principios y concepciones que explican el desarrollo humano reafirmando que este se forma, desarrolla y modifica en su interacción con el medio social y se orienta hacia el logro de los objetivos de la educación. (López Hurtado, 2002 y García Batista, 2010).

La psicología, basada en la teoría Histórico-Cultural de Vigotsky (1987) trata de dar respuesta al problema de lo biológico y lo social en la determinación de lo psíquico humano, el cual queda resuelto configurando la dinámica del desarrollo de la personalidad y de la educación a través de la actividad y la comunicación, en relación a la formación y al desarrollo, donde la interacción de las condiciones internas con los factores sociales resultan determinantes.

Desde esta psicología, Vigotsky (1987, p. 38) plantea que: “en el proceso de desarrollo histórico, el hombre social cambia los modos y procedimientos de su conducta, transforma los códigos y funciones innatas y crea nuevas formas de comportamiento, específicamente culturales”. Este desarrollo transcurre de lo

externo a lo interno; de lo social a lo individual; de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. (Vigotsky, 1983; González Rey, 1989; Miranda y otros, 2011).

Se concuerda con García Batista (2010) al considerar a la formación como un proceso transformador de la personalidad que permite su actuación eficaz en su medio social y con Paz y otros (2011) al referir que como actividad tiene la máxima pretensión desarrollar las potencialidades del individuo.

La formación en el contexto universitario, según Horruitiner (2005), caracteriza el proceso sustantivo que se desarrolla en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante. También se considera como expresión de los cambios en la personalidad del docente, sea de manera espontánea o formal. Esta última transcurre de manera organizada y planificada desde la institución empleadora y/o formadora. (Guevara, 2013).

La educación permanente, Delors (1996), la considera como la educación a lo largo de la vida, que se basa en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Tünnermann (1996, p.2) la concibe como “una formación que rebasa los límites de la vida laboral del individuo e incluye el resto de la vida o existencia del mismo y puede estar relacionada con la profesión para la cual se formó u otros aspectos de la cultura general que le permitan un enriquecimiento espiritual y crecimiento personal”.

Lombana (2005) se refiere a la educación permanente como una respuesta alternativa para integrar la formación inicial y la continua, en función de las necesidades del proyecto social dentro de su contexto específico. Sin embargo, Alves (2003) asume por educación permanente el término de formación permanente y lo considera como un proceso formal e informal, de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica, que incluye la formación inicial y la continua que conducen al desarrollo profesional.

Cuando se habla de formación inicial, Guevara (2013, p. 13) la concibe como un proceso totalizador “(...) en el que se consiguen los conocimientos y habilidades básicos para actuar profesionalmente; pero a su vez debe considerarse como un

asiento en el cual apoyar los futuros aprendizajes que se conseguirán a través de la formación permanente”.

La formación inicial en las universidades cubanas se relaciona con la formación integral del estudiante. En cuanto a la formación inicial del docente, Imbernóm (2006) plantea que debe sentar las bases para el conocimiento pedagógico especializado, generar una actitud interactiva y dialéctica hacia la formación permanente como proceso, actuando de manera reflexiva.

Desde la experiencia cubana, la formación inicial del docente universitario se inicia con la disciplina Formación Pedagógica que se imparte como parte del Plan de estudio D en la mayoría de las carreras universitarias de perfil no pedagógico y luego cuando el estudiante egresa la recibe en el diplomado de “Formación básica para la docencia” que se les brinda a los adiestrados o profesores noveles en todas las universidades.

Para Moreno (2006, p. 40) la formación incluye la “inicial y permanente o continua, en función del momento profesional en el que se halle el docente, (...) apuntan hacia la formación como un continuo que debe estar presente a lo largo de la trayectoria profesional del profesor (...) integrando ambas en un sistema único.” A su vez, Imbernóm (2000, p. 40), plantea que: “la formación (...) es un proceso continuo que se inicia con la elección de una disciplina concreta (formación inicial en un oficio o en una profesión) y cuyo dominio (conocimientos, habilidades, competencias) se va perfeccionando paulatinamente (formación continua o permanente)”.

Como se puede apreciar, tanto para Moreno (2006) como para Imbernóm (2000, 2006, 2009), la formación continua es igual a formación permanente; sin embargo, para otros autores como Alves (2003); Portal (2003); Libaneo (2004); García (2006a); Fontes (2007); Hirle (2010); Paz y col. (2011) y Guevara (2013) la formación permanente incluye la formación inicial y la continua. Este es el criterio que se asume para la presente investigación, por tanto, se hace necesario acotar que el estudio que se realiza transcurre desde un proceso de formación continua.

Fontes (2007) considera la formación continua como la actividad que ejerce el profesor con una finalidad formativa para el desenvolvimiento profesional y personal, individual o en grupo, en función del logro de un desempeño eficaz. Para Hirle (2010) constituye una vía de acceso y rescate de la identidad personal, profesional y social del profesor universitario como continuidad de su formación inicial.

Según Zabalza (2009), el docente universitario debe formarse en conocimientos, habilidades y actitudes para el desempeño profesional docente. Además, señala: “estamos llamados a ser especialistas en nuestro campo científico y especialistas en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizajes de nuestra disciplina...” (p. 75).

Para Marcelo (1989, p. 30) la formación del docente universitario es considerada como: “el proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores (en formación o en ejercicio) se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional”. Este concepto tiene como limitante que el autor deja fuera los valores que debe tener el docente.

Por lo que en este estudio, se asume la definición dada por Guevara (2013, p.18) acerca de la formación del docente universitario concebida como “un proceso mediado y continuo de apropiación de conocimientos, habilidades, capacidades, valores y actitudes psicopedagógicas desde su propia práctica, con carácter dialógico, reflexivo y vivenciado, para conducir sobre bases científicas la formación de los profesionales”.

Se toman en cuenta para la formación del profesorado universitario los principios que propone García (2006a) y que son asumidos por Hirle (2010):

1. Principio de la unidad con la institución.
2. Principio de la diversidad.
3. Principio del diagnóstico de necesidades.

4. Principio de planificación, desarrollo y evaluación como proceso.
5. Principio de la integralidad.
6. Principio de la flexibilidad.
7. Principio del compromiso profesional y social.
8. Principio de la participación y la gestión del conocimiento.
9. Principio de la excelencia como resultado a evaluar.

Feiman-Nemser (1990) resume la formación del docente universitario en cinco orientaciones estructurales y conceptuales: la académica, práctica, tecnológica, personal y crítica-social. Por su parte, Blanco y Recarey (1999) y Recarey (2004) proponen que la formación del docente debe dirigirse hacia las funciones que realiza desde su rol como educador profesional. Collazo (2004) las asume para la formación del profesor universitario y también para esta investigación. Estas funciones son: la docente- metodológica; la orientadora y la investigativa.

- La función docente-metodológica se dirige hacia la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La función investigativa es la encargada de realizar el análisis crítico, la problematización, la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en cada uno de sus contextos de actuación.
- La función orientadora se direcciona hacia el autoconocimiento, el crecimiento y mejoramiento personal del estudiante, la preparación en los recursos instrumentales para el desempeño de su actividad profesional y el desarrollo del pensamiento reflexivo en la elección, la toma de decisiones y la elaboración de sus proyectos de vida.

Estas autoras critican los modelos pedagógicos centrados en la formación técnico-profesional que minimizan la importancia de la formación integral del estudiante universitario. Precisan que los modelos ajustados solo a la formación moral corren el riesgo de sacrificar el nivel científico de la preparación profesional. Ante esta problemática, lo ideal es que el docente universitario esté preparado para, desde sus funciones, pueda darle cumplimiento a su rol como educador profesional.

González Maura (2002) sustenta la formación del profesor universitario desde la concepción del docente como persona, que se potencia en la educación como proceso hacia el tránsito en la autodeterminación en el ejercicio de la docencia. También diversos autores como: Novoa (2001); Addine y García (2004); Imbernóm (2006); Hirle (2010) y Paz y otros (2011) coinciden en la importancia que tiene la formación del docente desde lo personal, es decir, formarse a sí mismo.

Al respecto Guevara (2013, p.12) plantea que "(...) en el proceso de formación predomina la dimensión personal por encima de otras dimensiones técnicas. Su finalidad es el desarrollo humano e integral de la persona, siempre que tenga la capacidad y la voluntad para formarse. Esto lleva a la necesidad de una participación activa del propio sujeto, al ser el responsable de su proceso formativo".

Por ello, los procesos reflexivos y autorreflexivos se constituyen en núcleos básicos en la preparación y práctica de la formación del docente. Es una meditación en la acción y sobre la acción pensada, lo que favorece la concienciación de las transformaciones y el crecer psicológico desde su rol de educador.

En Cuba, la formación continua del docente universitario se garantiza a través de las formas de educación de postgrado (MES, 2004) y del trabajo metodológico (MES, 2007a).

El artículo 8 de la Resolución que norma la Educación de Posgrado plantea que esta se estructura en superación profesional y formación académica. Esta última se considera un peldaño superior y tiene como formas: la especialidad de posgrado, la maestría y el doctorado.

En su artículo 9 se expresa que la superación profesional 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.

En su artículo 20 se estipulan las formas organizativas principales que son: el curso, el entrenamiento y el diplomado. Dentro de otras formas de superación también se encuentran: la autopreparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico y otras que complementan y posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte. (MES, 2004).

Bernaza y Lee (2004) expresan que la superación profesional docente implica atender grupos de procesos continuos, que perfeccionan conocimientos, habilidades, así como valores y actitudes para el desempeño profesional, que responda a necesidades docentes, donde exige de un proceso de enseñanza-aprendizaje con alto grado de autonomía y creatividad.

Para la superación profesional del profesor se comparte el criterio de Cid-Sabucedo; Pérez-Abellás y Zabalza (2009) cuando plantean que debe estar basada en la relación entre las creencias de lo que se enseña y aprende, que lleva a buenas prácticas docentes y a la inversa. Lazzari (2014) propone que la formación del docente universitario se desarrolle no solo desde las buenas prácticas docentes, sino también desde el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo que devienen en herramientas útiles para fomentar el aprendizaje activo. Para Pantoja y Blanco (2011) el aprendizaje cooperativo permite el enseñar y aprender en cooperación e implica a los sujetos en su propio proceso de formación.

Por lo que en esta investigación se concuerda con Herrera (2014) cuando afirma que la superación profesional del docente universitario, debe desarrollarse a partir de un aprendizaje cooperativo con el objetivo de que todos los miembros del equipo aprendan los contenidos hasta el máximo de sus posibilidades; desde la responsabilidad individual de conseguir las metas individuales y comunes que se les ha asignado y desde la participación igualitaria. (Johnson; Johnson y Holubec, 1993).

El aprendizaje cooperativo es consecuente no solo con las formas de Educación de Posgrado, sino también con las de Trabajo Metodológico las cuales deben proyectarse desde este tipo de aprendizaje si se tiene en cuenta que estas se desarrollan fundamentalmente desde un contexto de interacción grupal.

El Trabajo Metodológico se concibe como: “la labor que, apoyados en la Didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente-educativo, con el propósito de alcanzar óptimos resultados en dicho proceso, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio”. (MES, 2007b, p.14).

El Trabajo Metodológico se desarrolla de forma individual y colectiva. El individual comprende la labor de autopreparación que realiza el profesor en los aspectos científico-técnico, didáctico, filosófico, político ideológico e informáticos requeridos para el desarrollo de su labor docente. Esta autopreparación es premisa fundamental para que resulte efectivo el trabajo metodológico que realiza el profesor de forma colectiva que tiene como rasgo esencial el enfoque de sistema y se llevará a cabo en cada uno de los niveles organizativos del proceso docente-educativo entre los que se encuentra el colectivo de año y que sirve como vía para su perfeccionamiento. (Ibídem).

Las formas fundamentales de Trabajo Metodológico son: el docente metodológico y el científico metodológico. En esta investigación se seleccionó como tipo fundamental del trabajo docente-metodológico, el taller metodológico que se desarrollará en el marco del colectivo de año académico, y se concibe como: “el tipo de trabajo docente-metodológico que tiene como objetivo debatir acerca de una problemática relacionada con el proceso de formación y en el cual los profesores presentan experiencias relacionadas con el tema tratado (...) Se proyectan alternativas de solución a partir del conocimiento y la experiencia de los participantes. (MES, 2007a, p.25).

Para la presente investigación, se asumirá la formación continua del docente universitario, desde el nivel organizativo del colectivo de año, a través de la

superación profesional, como estructura de la educación de posgrado, y el trabajo docente metodológico, como forma del Trabajo Metodológico.

El autor considera necesario estimular el desarrollo y autodesarrollo del docente, que tenga en cuenta no solo lo cooperativo como forma de aprendizaje grupal, sino también un enfoque profesional pedagógico, ambos en estrecha relación que constituya una propuesta innovadora desde sus estructuras organizativas que incluya al colectivo de año y que involucre lo actitudinal y lo comportamental, para que sea congruente con el paradigma histórico-cultural y su concepción de educación desarrolladora, sostenida por Herrera (2014)

Se comparte con Jiménez (2008) al considerar el enfoque profesional pedagógico como eje integrador que organiza y dirige la teoría y la práctica de los docentes hacia su cohesión en la formación integral del estudiante, es una perspectiva grupal del colectivo de año, que se expresa en lo individual y en lo grupal. A juicio del autor esta dinámica cohesiona y dinamiza las relaciones entre docentes y hacen efectivo el conocimiento teórico, metodológico y práctico de la profesión pedagógica.

Es por ello que Cruz Tomé (2003, p. 38) expresa que: “No se nace profesor universitario. Se llega a ser profesor a través de la disposición, el compromiso y el empeño con que se afronta la tarea docente y la formación pertinente. No hay ejercicio profesional de calidad sin una formación específica y sistematizada sobre el oficio correspondiente”.

## **1.2 - El profesor universitario. Su actitud docente hacia el rol formativo**

Actualmente se reconoce que la formación de los estudiantes depende de múltiples factores, entre los que se encuentra como uno de los más importantes las particularidades morales y profesionales de los docentes. (Mujina, 1979; Petrovski, 1979 y Zarzar, 2003).

Makarenko (1977) advierte de la alta influencia educativa que tiene la personalidad del maestro en la formación del alumno, que constituye una medida para evaluar en la práctica los resultados de los docentes a partir de los éxitos alcanzados por

sus alumnos. A su vez Petrovski (1979) agrega que la educación debe basarse en la personalidad del educador y no hay reglamentos ni programas que puedan sustituir su personalidad en el trabajo educativo.

Se concuerda con González Rey (1989) cuando expresa que la personalidad es el resultado de la experiencia histórico-social, es producto de la interacción en el sistema de relaciones sociales en que interactúa el sujeto. Por lo que González Maura y otros (2001) confirman que la personalidad del docente es un factor determinante en la formación integral del estudiante universitario. Estos autores consideran que el nivel de desarrollo alcanzado en el proceso se determina a partir de una orientación estable y peculiar en la conducta, expresada en las actitudes de los docentes hacia la práctica pedagógica.

Para Pérez, Bermúdez, Acosta y Barrera (s/f) y Castellanos y otros (s/f) las actitudes están estrechamente vinculadas a los rasgos o cualidades de la personalidad. Los rasgos o cualidades son características relativamente estables de la personalidad que expresan las actitudes del hombre hacia los objetos y fenómenos de la realidad.

Según Caballero y Batista (2002), el hombre como ser social forma sus actitudes de acuerdo con las exigencias del medio en donde se desenvuelve, las actividades realizadas y los conocimientos adquiridos en su interacción con este. Por tanto, las actitudes forman parte del conjunto de procesos que el hombre adquiere o desarrolla a partir de su nacimiento; surge en el transcurso de la actividad, mediante la cual, el mundo es reflejado en la psique como un todo.

Todos estos planteamientos constituyen una referencia que conlleva a reflexionar acerca de la necesidad de profundizar en las actitudes de los docentes por su función como reguladora de la conducta individual y social (Torres, 1988). El estudio de las actitudes, surge por el deseo de explicar desde el punto de vista científico, por qué los individuos actúan de una u otra forma. A continuación se hará referencia a las actitudes a partir del análisis de diferentes autores consultados.

Los estudios acerca de las actitudes se remontan a Thomas y Znaniecki, en 1918 y se enmarcan dentro de la psicología social. Estos autores la consideran como procesos mentales individuales que determinan las respuestas de cada persona en el mundo social. (Gonzalez Rey, 1989 y Casales, 2012).

En la Psicología Social norteamericana, la actitud tiene al pragmatismo y al positivismo como posiciones filosóficas que lo sustentan y es concebida como una expresión inmediata en el plano conductual liderado por Campbell (1950) o en el plano valorativo, por Thurstone (1946). Tiene como limitación que se considera una expresión parcial del hombre ante una influencia igualmente parcial de su medio social, por lo cual ve al hombre como una sumatoria de respuestas. (González Rey, 1989).

Allport (1935 citado por Casales 2012) realiza un esfuerzo por integrar las diferentes definiciones acerca de actitudes, que se toman como base para las posteriores representaciones de actitud y que tuvo un alto grado de aceptación dentro de la Psicología Social de orientación no marxista. Es a partir de este autor que el conductismo entra con fuerza en la Psicología Social.

Para Allport (1935, p. 810) la actitud consiste en “un estado mental y neural de disposición, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la conducta del individuo ante todos los objetos y situaciones con los que se relaciona”. A pesar de los elementos positivos, no tiene en cuenta el aspecto psicosocial de su dependencia del grupo, sus normas y valores; además, su elaboración conceptual no parte de una teoría unitaria.

En la Psicología de orientación marxista existen múltiples autores que difieren en sus puntos de vista acerca de la categoría actitud; aunque todos parten de los fundamentos teóricos-metodológicos aportados por la filosofía marxista. Entre ellos se destacan autores como: Uznadze (1966); Hiebsch y Vorweg (1969); Yadov (1979); González Rey (1987); Torres (1989, 1998); Asmolov y Kobalshuk (1990); Bello y Casales (2005).

Uznadze (1966) se esfuerza por superar la representación atomizada de lo psíquico a través de sus distintos procesos, y de comprender la conducta no como la expresión parcial de uno u otro proceso, sino como la expresión compleja e integral del sujeto regulador de la conducta. Se destaca el papel de las necesidades y la situación social del sujeto en su orientación hacia la actividad, pero no deja claro el papel del motivo en la tendencia orientadora de la personalidad.

Por otro lado, Yadov (1979) propone una concepción disposicional de la personalidad donde pretende resolver la cuestión de la especificidad funcional y el contenido de las actitudes. Establece distintos niveles en la organización jerárquica de la personalidad. Define la disposición como el “encuentro de las necesidades y las situaciones (condiciones), en las cuales las correspondientes necesidades pueden ser satisfechas”. (p. 109). Tiene como limitante que deja fuera el papel de los motivos en la actividad como base de las necesidades, lo que minimiza su expresión integral.

Para Hiebsch y Vorweg (1969, citado por Casales, 2012, pp. 193-194) “la actitud es una disposición a la reacción que surge en situaciones concretas con cierta espontaneidad y obligación, y que tanto por su extensión como por su contenido no solo depende del objeto en cuestión, sino en primer lugar constituye una orientación a las personas dependiente de la norma grupal”.

A criterio de Casales (2012) esta definición plantea un enfoque correcto con respecto a la determinación de la actitud, pues estos autores fundamentaron el carácter dialéctico de las relaciones sociedad-grupo-individuo. De manera que en esta concepción, las actitudes constituyen disposiciones estables de la personalidad para reaccionar ante determinadas situaciones o complejos de situaciones, que conllevan a la tendencia de hacer sistemáticos y uniformes los modos de conducta.

A partir de un análisis realizado a diferentes definiciones de la categoría actitud, se ofrecen algunas ideas esenciales:

- Es una forma de motivación social que predispone la acción. (Elejabarrieta e Iñiguez, 1984; González Rey, 1987 y 1989; Mosquera, 2004).
- Es una tendencia psicológica que se expresa en la evaluación de una entidad particular. (Eagly y Chaiken, 2005).
- Es una tendencia o predisposición aprendida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a un objeto. (Escámez, 1988 y 1991; Zaragoza, 2003; Hirsch, 2005; Oskamp y Schultz, 2005; Gargallo y otros, 2007; Tejedor y otros, 2009).
- Es una disposición a responder ante un objeto o situación determinada. (Ajzen y Fishbein, 1977; Yadov, 1979; Olson y Zanna, 1993; Caballero y García Batista, 2002; Oskamp y Schultz, 2005; Prach, 2007; Buzeta, 2011).

Dada esta heterogeneidad, se asume la definición de actitud dada por Caballero y García Batista (2002) quienes la consideran como:

“Disposiciones más o menos estables de la personalidad la cual reacciona ante una situación o complejo de situaciones de una manera sistemática y uniforme (...) no son conductas, sino disposiciones (un estado interno) que nos lleva a actuar en determinada dirección ya sea positivo o negativo hacia un objeto, situación o grupo de situación (...) por lo que pueden ser modificadas; (...) expresan la toma de posición del individuo y surge por la interacción del sujeto con el medio social”. (p. 153).

Se puede destacar que para Zótova y Bobnieva (1979); González Rey (1987, 1989); Bello y Casales (2005) la disposición es vista en su complejidad y con enfoque de sistema. Para ellos, posee como base la compleja interrelación dinámica que se produce con la aparición de las necesidades y su satisfacción a través de los motivos en interacción con la situación social del desarrollo del sujeto, criterio que se comparte por el autor de esta investigación.

Al referirse a la situación social del desarrollo, González Rey (2000) toma como base la obra de Vigotsky y aclara que esta categoría integra los procesos internos con las influencias que caracterizan cada uno de los momentos sociales del

desarrollo, donde cada nueva situación social que el sujeto enfrenta se convierte en una vía de desarrollo para nuevas formaciones psicológicas donde, entre otras, se incluye a las actitudes.

Estudiosos como Lawrenz (1985); Lawrenz y Cohen (1985); Torres (1989); Rodríguez (1994); Guédez (2001); Mosquera (2004); Gargallo y otros (2007); Vildósola (2009); Martínez y Herrera (2011) y Casales (2012) plantean como características de las actitudes que:

- Son adquiridas, derivadas del aprendizaje y de la experiencia del individuo y son resultado de su actividad.
- Se modifican a lo largo de la vida del individuo por la actividad y constituyen premisas para la subsiguiente actividad.
- Tienen la propiedad de reflejarse en el comportamiento del individuo, de orientarlo, regularlo y guiarlo en determinado sentido.
- Se pueden distinguir tres aspectos: objeto, dirección e intensidad.
- Implican una alta carga afectiva y emocional que refleja deseos, voluntad y sentimientos y está unida a la evaluación del objeto de actitud.
- Son estructuras de componentes múltiples y constituyen un estado interno, pues se desarrollan producto de la socialización, del intercambio social en el proceso de transformación de la realidad objetiva.

En cuanto a los tres aspectos de la actitud: objeto, dirección e intensidad. El objeto es aquello frente a lo cual el individuo puede reaccionar: personas, situaciones, ideas, objetos concretos, fenómenos sociales, entre otros. La dirección constituye la dimensión evaluativa del objeto actitudinal; por tanto, es el aspecto que posibilita conocer el signo de la actitud (positivo o negativo). Por intensidad se entiende la fuerza que reviste la actitud, es decir, su magnitud; existen diferentes grados de intensidad y se establecen, generalmente, tres niveles: mínima, media y máxima.

Como fenómeno psíquico complejo, las actitudes son estructuras de componentes múltiples, Rosenberg y Hovland (1960) proponen el modelo de los tres componentes de la actitud, que en la actualidad cuenta con la gran mayoría de los

seguidores, pues existe consenso en reconocer como estructura de las actitudes a los componentes cognitivos, afectivos y conductuales, que para estos investigadores van a constituir sus dimensiones métricas.

Entre los autores que reconocen la integración de los tres componentes se pueden mencionar a: Ajzen y Fishbein (1980); González Rey (1987 y 1989); Casales (1989); Torres (1989); Rodríguez (1994); Aiken (1996); Zabalza (1998); Morales (2000); Caballero y García Batista (2002); Zaragoza (2003); Zarzar (2003); Alemany y Villuendas (2004); Bello y Cásales (2005); Hirsch (2005); Tejedor y otros (2009); Buzeta (2011); Clavijo (2011); Perdomo (2011); Lombillo, Valera y Martínez (2012); Uría, González y Águila (s/f) y el autor de esta investigación. Sin embargo, es necesario señalar que todos ellos reconocen la importancia que tiene el componente afectivo para el estudio de la actitud.

Casales (2012) ofrece una valoración actual de la concepción unidimensional de la categoría actitud que tiene como máximo exponente a Fishbein (2006). Esta posición no niega la estructura tricotómica de sus componentes, pero valorizan el carácter central de lo afectivo.

El componente cognitivo de la actitud incluye el dominio de hechos, opiniones, creencias, pensamientos, valores, conocimientos y expectativas que el individuo tiene acerca del objeto de actitud. (Pajares, 1992; Casales, 1989; Bello y Casales, 2005; Vildósola, 2009; Buzeta, 2011; Perdomo, 2011; Uría y otros, s/f; entre otros). Para Caballero y García Batista (2002) es el componente informativo de la actitud, es lo que se conoce acerca del objeto.

El componente afectivo incluye aquellos procesos que avalan o contradicen las bases de las creencias expresadas en sentimientos evaluativos, preferencias, estados de ánimo y las emociones que se evidencian ante el objeto de actitud. (Zabalza, 1998; Zaragoza, 2003). Para Casales (2012) es lo que se siente acerca del objeto de actitud y se expresa en aceptación o rechazo.

El componente conductual incita a la acción de las conductas coherentes con los afectos relativos al objeto de actitud, es decir, muestran las evidencias de

actuación a favor o en contra del objeto o situación de la actitud, amén de la ambigüedad de la relación conducta-actitud. (Morales, 2000). Para Caballero y García Batista (2002) es la manifestación práctica y observable tanto en gestos como en expresiones verbales que el individuo hace de dicho objeto: es lo que se expresa y lo que, en mayor medida, permite saber la existencia de la actitud.

Se asume la posición de teóricos como: Zanna y Rempel, (1988) y Eagly y Chaiken (2005) con respecto a que las actitudes pueden formarse mediante procesos cognitivos, afectivos y conductuales y se expresan mediante respuestas cognitivas, afectivas y conductuales.

Para el estudio de la formación y desarrollo de las actitudes existen varios enfoques que las sustentan, uno de los más generalizados es el propuesto por Martín Baró (1989) que contempla: el enfoque de la comunicación-aprendizaje; el enfoque de la consistencia y el enfoque funcional. Las perspectivas adoptadas por los distintos enfoques sobre el desarrollo y formación de actitudes, proporcionan a los estudiosos del tema los fundamentos que orientan hacia los distintos métodos y técnicas que se deben utilizar para la modificación o cambio de actitudes.

La modificación o cambio de las actitudes, no es algo simple, al respecto Clavijo (2011, pp. 234-235) expresa que: “la actitud es un estado funcional permanente de la personalidad, que como sistema en sí mismo, se opone a toda modificación fuera de los límites autorregulados del sistema”.

Lo antes explicitado, permite precisar que el cambio actitudinal no significa un reemplazo de actitudes viejas por nuevas, facilitadas por el proceso de aprendizaje. El cambio no procede solo de la modificación de la información, sino de las necesidades del sujeto y sus motivaciones subyacentes; además de estar estrechamente relacionado a los agentes que influyen en la formación del sujeto a lo largo de la vida.

Al respecto, Martín-Baró (1983, 2000) plantea que la actitud está limitada por la propia realidad, su condicionamiento histórico y que el cambio se logra en ubicarse en una perspectiva, pero desde la actividad transformadora de la praxis,

que permita conocer lo que es y orientarse a lo que debe ser. El autor de esta investigación concuerda con este planteamiento; pues esta modificación se puede lograr bajo métodos y técnicas intencionadas. Kuzmin (1990, 1994) y Casales (1989, 2012) consideran que sí pueden cambiarse y destacan al grupo como un agente de cambio, al enfrentar las contradicciones mediante los procesos de discusiones.

La formación y cambio de actitudes es trabajado por múltiples autores, entre los que se encuentran, aparte de los citados con anterioridad, los estudios de Brock (1965); Greenwald (1968); Axsom, Yates y Chaiken (1987); Torres (1989) y Zimbardo y Leippe (1991) que enfatizan en los mensajes persuasivos. Otros como Anderson (1970) y Fishbein y Ajzen (1975) sostienen que la materia prima elemental es la información o el conocimiento acerca de los objetos de actitud, dado por la capacidad del hombre de razonar y procesar sistemáticamente la información.

Para Casales (2012) en la modificación de las actitudes intervienen factores generales que influyen en el cambio, estos son:

1. La característica del sistema de actitudes (intensidad, complejidad, consistencia, congruencia, centralidad).
2. La personalidad del sujeto (inteligencia, nivel escolar, necesidades, persuasibilidad).
3. La característica del grupo (exigencia grupal y necesidad de afiliación del individuo al grupo).

Al referirse al cambio actitudinal, Casales (1989) considera que se mueve desde la intraactitud y la interactitud. La primera se da en las relaciones que se establecen entre los componentes estructurales de la actitud, y la segunda se evidencia en la relación de la actitud específica a modificar con el sistema de actitudes.

En cuanto a la actitud específica a modificar dentro del sistema de actitudes, en la presente investigación se profundizará en la actitud docente del profesor universitario como actitud específica dirigida hacia la formación integral del

estudiante. Teniendo en cuenta lo planteado con anterioridad por Casales (1989) se asume la teoría de los sistemas para la actividad docente, en particular para las actitudes docentes, donde los procesos externos e internos se relacionan y constituyen un sistema con cierto equilibrio estructural.

Existen diversas definiciones acerca de actitudes docentes, entre las que se encuentran a:

Mosquera (2004, p. 10) que las considera como: “la forma de motivación social que predispone la acción de los docentes hacia determinados objetivos o metas”. Esta definición tiene como limitante que solo centra su atención a lo motivacional y deja a un lado las necesidades y la situación social del docente.

Zarzar (2003, p.219), al referirse a la docencia como objeto de la actitud no realiza una definición de actitud docente; sino que define qué es la docencia, que para él es “(...) más que una docencia exacta, es un arte y como todo arte su adecuada realización depende de una mezcla de conocimientos, técnicas, habilidades y destrezas, por un lado; y de imaginación, creatividad, sentimientos y vocación por el otro”.

Martínez y Herrera (2012, p. 261) parten de la definición de docencia dada por Zarzar (2003) y la incluyen dentro de la definición que proponen sobre actitud docente del profesor universitario y le incorporan nuevos elementos que dan una idea más acabada de esta categoría, razón por la que se asume para este estudio. Estos autores la relacionan con: “La disposición o tendencia que se tiene hacia la docencia, entendida como conocimientos, técnicas, habilidades y saberes, por un lado; y de imaginación, creatividad, sentimiento y vocación por el otro, que lo direcciona en un continuo afectivo hacia su labor formativa en un contexto pedagógico y se atemperan a la situación histórica social en que se desarrollan”.

Caballero y García Batista (2002) señalan que los docentes poseen un insuficiente dominio acerca del papel que desempeñan las actitudes en todas las aristas del desarrollo de su personalidad y que es necesario que conozcan la importancia que tiene el desarrollo de actitudes docentes no solo para su desarrollo profesional,

sino también en lo personal y en lo social, esto trae como consecuencia que se realicen pocas actividades encaminadas a este fin.

Por lo anteriormente planteado, se concuerda con Zabalza (1998) cuando considera que deben desarrollarse actividades de formación continua encaminadas a desarrollar en el profesor universitario sus actitudes docentes. Este autor considera que en un proceso formativo el cambio o modificación de las actitudes docentes se logra como resultado del proceso de socialización (apropiación de los patrones cognitivos y conductual del entorno) y como producto del proceso de maduración y desarrollo cognitivo-afectivo.

Varios son los autores que consideran como variables para la modificación de las actitudes docentes a las personales y las profesionales:

1. Las variables personales comprenden: el sexo, edad, experiencia, entre otras. (Zaragoza, 2003).
2. Las variables profesionales incluyen:
  - La falta de tiempo y recursos didácticos; la escasez de modificaciones en las estrategias didácticas; la experiencia docente. (García y Villar, 1987; Illán, 1989; Alemany y Villuendas, 2004).
  - La falta de conocimiento del alumnado. (Caballero y García Batista, 2002 Alemany y Villuendas, 2004; y Gargallo y otros, 2007).
  - El sistema de relaciones con los estudiantes, colegas y directivos de la institución y la valoración de la información que recibe y su implicación en su proceso de formación y mejora profesional. (Del Mastro, 2005)
  - La falta de preparación para la labor formativa. (Sánchez y Carrión, 2000; González Maura, 2000 y 2004; Alemany y Villuendas, 2004; Ojalvo, 2012).

A juicio del autor, estos investigadores, al hablar de actitudes docentes no excluyen los factores dados por Casales (2012); sino que se ven implícitos.

Se coincide con Del Mastro (2005) al expresar que es indispensable partir del compromiso y de las actitudes que tiene el docente antes de iniciar su proceso de formación continua. En esta investigación se considera importante que para dicho

proceso formativo se debe determinar con antelación el sistema orientador de las actitudes del docente universitario centradas en el objeto de actitud.

Zarzar (2003); Tejedor y otros (2009); González y López (2010) precisan en qué consiste para ellos el sistema orientador de las actitudes del docente universitario, que a continuación se presenta:

Zarzar (2003) considera que están relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje y que su desarrollo transcurre en tres momentos: planeación; instrumentación y evaluación; también aporta un inventario de práctica docente que tiene en cuenta actitudes docentes como:

- La orientación del docente frente al aprendizaje y la formación del alumno.
- Su compromiso con la docencia.
- La preocupación porque el alumno se desarrolle en los pilares del conocimiento declarados por la Unesco (1997).
- La autenticidad o coherencia del facilitador en la efectividad del aprendizaje.
- La aceptación incondicional del alumno.
- La comprensión empática hacia el alumno.

Tejedor y otros (2009) además del compromiso por la docencia, le agregan a estas actitudes la cooperación entre docentes.

González y López (2010) tienen en cuenta las actitudes del docente universitario como una dimensión que permite evaluar su competencia docente y precisan como indicadores que miden la actitud los siguientes:

- Actitud receptiva en su relación con el alumnado.
- Respeto hacia el alumnado.
- Interés por la asignatura por parte del docente.
- Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes.
- Creación de un clima de trabajo y participación.
- Promoción de una comunicación fluida y espontánea.

El autor de esta tesis aúna los criterios de Zarzar (2003); Tejedor y otros (2009) y González y López (2010) que le sirven de basamento teórico para determinar el

sistema orientador de las actitudes del docente universitario hacia la formación integral del estudiante.

Antes de determinar el sistema orientador se hace necesario definir qué se asume en esta investigación por formación integral del estudiante universitario para ello se toma como referencia a Hernández y Ortiz (2012, p. 5) que la conciben como: “un proceso educativo dirigido a potenciar en el estudiante universitario, el desarrollo de conocimientos, habilidades, motivos, valores, en su unidad, que le posibiliten un desempeño profesional eficiente, ético, responsable y de compromiso social.” Este proceso de formación comprende las dimensiones educativas: curricular, extensionista y la sociopolítica. (MES, 2014).

Se considera que el sistema orientador de las actitudes del docente universitario hacia la formación integral del estudiante se debe centrar en:

- La formación integral del estudiante universitario como contenido del objeto de actitud.
- El trabajo cooperativo para la formación integral del estudiante universitario.
- Las cualidades básicas que debe poseer para la formación integral del estudiante universitario.

Se define la actitud docente hacia la formación integral del estudiante universitario como la disposición hacia la docencia, entendida como la apropiación de conocimientos, habilidades, valores, técnicas, imaginación, creatividad, sentimiento y vocación, en un contexto pedagógico que se manifiesta en un sistema integral desde lo cognitivo, lo conductual y lo afectivo y en una situación histórica-social que lo direcciona hacia su labor educativa para potenciar en el estudiante, conocimientos, habilidades, motivos, valores para un desempeño profesional eficiente, ético, responsable y de compromiso social.

El docente universitario, en ocasiones, no muestra una actitud positiva hacia la formación integral del estudiante, aun cuando acepta que la formación del estudiante es la función fundamental que él debe desarrollar como docente. Esto puede considerarse como una actitud dual o múltiple, desde la perspectiva de

Eagly y Chaiken (2005), quienes expresan que: "(...) es útil concebir a las actitudes como si estuvieran constituidas por tendencias positivas y negativas coexistentes." (p, 11).

Estos autores consideran que las actitudes se hacen inestables y emergentes ante un contexto específico. Por tal razón, para el desarrollo de las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario debe prestarse atención a la ambivalencia y continuo bipolar de las actitudes debido a que la complejidad del objeto de actitud y el sistema orientador constitutivo, en unidad con la situación social pueden crear tendencias múltiples de expresión actitudinal en los docentes.

Las propuestas más recientes de actitudes ambivalentes, duales o múltiples son compatibles con la idea de las actitudes como disposiciones adquiridas que toman la forma de tendencias evaluativas. Por tanto un elemento importante a tener en cuenta lo constituye la evaluación de dichas actitudes.

La evaluación de actitudes debe proyectarse desde el punto de vista conceptual y metodológico para definir con claridad el objeto de actitud. Esta proyección permite construir un instrumento de evaluación válido para saber de qué actitud se habla. (Vázquez y Manassero, 1997; Zaragoza, 2003).

Manassero, Vázquez y Acevedo (2004) consideran que en las actitudes del profesorado no existe un cuerpo de conocimiento universal que permita decidir unívocamente sobre la valoración de las respuestas en un tema concreto. Por lo que se debe precisar la entidad de la actitud, es decir clarificar el objeto a evaluar.

Según Zabalza (1998), en el proceso de clarificación del objeto a evaluar debe tenerse en cuenta tres etapas: primero identificar la actitud y su contenido básico; segundo, especificar los comportamientos coherentes con la actitud a medir (qué se dice, se hace y se siente) y tercero seleccionar y construir los instrumentos idóneos para evaluarla.

Evaluar las actitudes significa, en primer lugar, atender a las vías de acceso (el lenguaje, observar el comportamiento de las personas y el camino de las reacciones fisiológicas: sudoraciones, etc.); segundo, la relación entre conductas

externas y las actitudes y tercero la variabilidad de la polaridad (sentido de dirección) y valencia (intensidad de la fuerza) de las actitudes. (Ibídem).

La evaluabilidad de las actitudes, a criterio de Lombillo y Valera (2011) se hace compleja a la hora de su medición, al inferirse solo a partir del análisis del comportamiento y de la actividad del sujeto. A la hora de evaluarlas aparece en la teoría una diversidad de procederes entre los que se encuentran:

- El uso de técnicas como: escalas de actitudes (Torgeson, 1958; Vázquez y Manassero, 1997; Morales, 2000; Morales, Urosa y Blanco, 2003 y Tejedor y otros, 2009) y la técnica Likert (Schibeci, 1982).
- Los cuestionarios y la observación (Zaragoza, 2003), entre otros.

Con respecto a la evaluación de las actitudes, Hernández Sampieri y otros (2010) consideran que como fenómeno psicosocial es viable desde las concepciones actuales. Para este autor, los estudios cuantitativos suelen medirla de manera individual y permiten realizar las mediciones que intentan predecir la conducta. En cambio, los estudios cualitativos buscan adentrarse en los conceptos y significados compartidos de percepciones por parte de grupos de individuos más que localizar actitudes individuales.

Como se puede apreciar, la evaluación de las actitudes desde los estudios cuantitativos y cualitativos tiene propósitos y métodos distintos. Por tanto, se asume, la posición que adopta Hernández Sampieri y otros (2010) cuando considera que esta se debe ver desde su articulación en la complementariedad.

Esta complementariedad se manifiesta desde la objetividad de pruebas cuantificadoras, la recuperación holística de la subjetividad como construcción humana desde el contexto social, el rechazo de la dicotomía entre lo cuantitativo-cualitativo y el uso integrado de métodos y técnicas disponibles en las Ciencias Sociales. (Ibídem)

La complejidad del proceso de evaluación de cómo se forman y desarrollan las actitudes docentes, y específicamente, las del profesor universitario adquieren un complejo matiz, al incidir en esta valoración múltiples factores eminentemente

subjetivos, y en particular cuando la actitud está orientada hacia la formación integral del estudiante universitario.

### **1.3- La dinámica formativa del colectivo de año en el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante**

El colectivo de año como grupo de trabajo educativo constituye uno de los principales contextos para el desarrollo de actitudes docentes en el profesor universitario. Los grupos son escenarios de transformaciones individuales y espacios psicológicos donde los seres humanos vivencian la experiencia de ser uno mismo. (Fuentes, 1999).

La vivencia en ese grupo de trabajo determina de qué modo influye sobre el desarrollo del docente uno u otro aspecto de la realidad y cómo percibe una determinada situación al que le asigna un valor emocional, un significado propio, un sentido. Para Fariñas, (2005, p.152) la vivencia constituye "la conjunción dinámica de lo que el sujeto percibe o experimenta en relación con el medio (lo cognitivo) y lo que esta experiencia vale para él (relación afectiva que establece con dicho medio)".

Petrovski (1986) y Fuentes (1999) consideran que el desarrollo de la personalidad del sujeto tiene un fuerte componente social. Por lo que el grupo se erige como uno de los niveles principales de construcción y crecimiento individual y en un espacio socializador en el cual cada persona recibe influencias institucionales e interpersonales y donde, a la vez, devuelve su reflejo particular de la misma.

El grupo ha sido estudiado por diversos investigadores como: Hiebsch (1969), Hiebsch y Vorweg (1969); Lomov (1973), Makarenko (1977), Antunes (1975), Pichon-Riviére (1977), Petrovski (1986), Fernández (1988,1989), Kuzmin (1990), Bas Barriga (1991); Ibarra (1992; 2005), García (1997), Calviño (1998), Gimeno (1998), Homans (1998), Fuentes (1999), Stephen (2004), Paz y Gámez (2006), Sherif (2006), Paz (2008), Martínez (2011), Casales (2012). Todos coinciden en reconocerlo como la vía para formar rasgos y cualidades de la personalidad y, por consiguiente, propicia la formación y el desarrollo de actitudes en los sujetos.

Sintetizando las ideas que sobre el grupo han expresado estos autores, con los cuales se coincide en esta investigación, y que propicia una mayor comprensión acerca del colectivo de año como grupo de trabajo, se puede concretar que este constituye un sistema abierto, dinámico, considerado como un espacio educativo por excelencia, en el cual los sujetos que lo integran crean canales de comunicación entre ellos, se regulan mediante normas y relaciones de interacción y de interdependencia donde se producen nuevas cualidades integrativas; además la modificación de uno de los miembros provoca la modificación de los otros e incide en el grupo como un todo en interacción con el medio, lo que hace que la situación social del desarrollo condicione los sistemas de influencias y el comportamiento humano.

A partir de las ideas expresadas y de lo que plantea Hiebsch y Vorweg (1969) en su teoría de grupo acerca del proceso de organización grupal, se considera que el colectivo de año cumple con los parámetros establecidos para ser calificado como un grupo debido a que presenta una estructura grupal como sistema de relaciones recíprocas de tipo funcional y/o afectivo, sus integrantes coexisten en un mismo lugar y tiempo, expresan necesidades comunes para el desarrollo de sus tareas y establecen normas que sus miembros deben cumplir.

El colectivo de año, según sus dimensiones cuantitativas, puede clasificarse como un grupo pequeño, donde sus integrantes se reúnen regularmente y establecen relaciones directas para dar cumplimiento a los objetivos educativos e instructivos en el año académico. Se clasifica como un grupo formal (Kolominsky, 2006), pues constituye uno de los niveles organizativos en el trabajo de las universidades que tiene una estructura jerárquica bien definida; cumple determinadas funciones, métodos, tareas y está regulado por normas que establecen deberes, derechos y obligaciones, que deben ser cumplidos por los docentes que lo integran.

En la RM 210/2007 del MES (2007b) en el artículo 39 aparece definido qué es el colectivo de año. Para esta investigación se asume lo planteado por MES (2014, p.33) que: “El colectivo de año académico constituye un nivel de dirección atípico en la estructura de las universidades, conducido por el profesor principal de año

académico. Este colectivo está integrado por los profesores que desarrollan las asignaturas del año, los profesores guías de cada grupo, los tutores y los representantes de las organizaciones estudiantiles. Tiene como propósito lograr el cumplimiento con calidad de los objetivos instructivos y educativos del año, así como aquellos que complementariamente se hayan concertado para responder a las características propias del grupo y del momento, mediante la implementación de la estrategia educativa del año académico”.

El colectivo de año tiene como funciones las que establece la RM 210/2007, en su artículo 40, que están dirigidas a: la concreción de la estrategia educativa de la carrera en ese año, en correspondencia con los objetivos educativos e instructivos del año que se plasman en el proyecto educativo para cada uno de los grupos que conforman el año; la participación en el proceso de diagnóstico integral y evaluación de los estudiantes del grupo estudiantil; la conducción y control sistemático de la marcha del PDE y del cumplimiento de los proyectos educativos de los grupos que conforman el año. (MES, 2007b).

Además de las funciones anteriores, recientemente se establecieron como tal: la elaboración de la estrategia específica de comunicación sistemática con la activa participación del estudiante; la integración de las actividades académicas, laborales e investigativas con las diferentes tareas de impacto, entre otras que realizan los estudiantes en correspondencia con los objetivos del año; la dirección del trabajo metodológico en el año; la materialización de las estrategias curriculares y de orientación profesional propuestas por el colectivo de la carrera y el adecuado desarrollo de la asignatura perteneciente a la disciplina principal integradora; la promoción para lograr una participación activa en tareas económicas y sociales; así como, la promoción del diálogo con autoridades políticas y líderes científicos del país y del territorio, acerca de programas de desarrollo y sus resultados. (MES, 2014).

El colectivo de año académico como espacio social posibilita la interacción grupal que ejerce una importante función en la configuración de la subjetividad del docente y que al funcionar como grupo, sus normas y valores sirven de anclaje a

las actitudes. La actitud como proceso que tiene lugar en el individuo, conlleva un aspecto psicosocial de pertenencia al grupo, donde la acción de las normas tiene una gran influencia, pues sus miembros no aceptan a aquellos que no se comportan de conformidad con los estándares aprobados por sus integrantes. (Casales, 2012).

Son múltiples los autores que han estudiado al colectivo de año entre estos se encuentran: Díaz (1998); Salazar (2001); Batista y Díaz (2003); Bernaza y Douglas (2005); García (2006b); Paz y Gámez (2006); Batista y otros (2006); Batista (2007); Betancourt (2007); Jiménez (2008); Paz (2008); Gallardo (2010); Almaguer (2011); Cabrera (2011); Martínez (2011); Cabrera y Gallardo (2008, 2012); Hernández y Ortiz (2012); Ojalvo (2012); Ortiz, Calderón y González (2012); Guevara (2013); Quiñones (s/f).

Almaguer (2011) y Miranda, Achiong y García, (2011) lo consideran como el subsistema organizativo que atiende los objetivos formativos generales contenidos en el modelo del profesional en cada año, concretado en la estrategia educativa del año. Por tal razón es que Horruitiner (1997) plantea que la labor educativa es la misión fundamental de los colectivos de año en la formación de profesionales.

García (2006b); Beltrán (2010); Cabrera y Gallardo (2008, 2012) y Quiñones (s/f) plantean que este constituye la célula básica de la labor educativa de los estudiantes en el que se centra la organización general del proceso docente-educativo en las universidades cubanas y constituye un nivel organizativo del trabajo metodológico. Tanto para estos autores como para Ramos (2007); Jiménez (2008); Paz (2008), Ojalvo (2012) y Guevara (2013), la efectividad de su trabajo depende de la preparación y de la unidad de acción de sus docentes como expresión dinámica de su accionar hacia el cumplimiento de sus objetivos.

El colectivo en su dinámica constituye un sistema autorregulador de la personalidad del individuo, que para Makarenko (1977) debe ser vital el papel del docente, para conducir el proceso formativo, influyendo desde dentro y así se cumple con el encargo social de formar a las nuevas generaciones. Según Batista

y otros (2006), esta idea es esencial para sostener los proyectos educativos en la formación del estudiante.

Paz y Gámez (2006) expresan que el colectivo de año debe lograr su transformación como grupo, de la realidad y de los demás. Para lograr este fin, Calviño (1998) considera que se debe tener en cuenta: la comprensión de las metas, la comunicación y los sentimientos de modo adecuado y claro, una distribución y participación activa en el liderazgo, la flexibilidad en la toma de decisiones, el manejo comprometido y constructivo de los conflictos, la distribución equitativa del poder y la influencia, una alta cohesión grupal, buenas estrategias de solución de problemas y una alta efectividad interpersonal.

Sin embargo, el colectivo de año como grupo institucionalmente orientado a la formación integral del estudiante universitario, actualmente trabaja a un nivel inferior de sus potencialidades y, por lo tanto, los resultados de la tarea que desarrolla su membresía se encuentra por debajo de lo que realmente es capaz de brindar como célula socio psicológica responsabilizada con el cumplimiento de los objetivos educativos e instructivos del año académico a partir de la estrategia educativa del año.

Tal afirmación se sustenta en los resultados obtenidos a partir de investigaciones realizadas por Paz y Gámez (2006); Cabrera y Gallardo (2008); Paz (2008); Gallardo (2010); Milán y Beltrán (2010); Hernández y Ortiz (2012); Ortiz, Calderón y González (2012); García (2013) y Guevara (2013) que coinciden con los del diagnóstico realizado por el Partido y el MES durante los cursos 2008 y 2012 en las universidades cubanas y de la información obtenida en Consejos de Dirección, Balances Nacionales y encuentros convocados por la Dirección del MES (MES, 2013, pp. 9-13), donde se pudo constatar que:

- “El sistema de superación de los profesores no jerarquiza en la medida necesaria la preparación y la actualización (...) para un desempeño exitoso en la educación integral de los estudiantes (...)”

- “(...) El trabajo metodológico se concentra fundamentalmente en aspectos instructivos”.
- “La preparación de (...) coordinadores de colectivos de año, profesores guías y tutores no es la requerida para cumplir adecuadamente sus atribuciones y obligaciones. Hay inestabilidad en el desempeño de estas responsabilidades”.
- “El colectivo de año académico no rige la formación en ese nivel. El coordinador de año carece de autoridad y reconocimiento institucional. (...) Los designados para esa función no tienen la experiencia ni la preparación (...) que se requiere para liderar el colectivo de año. Existe inestabilidad en el desempeño de la responsabilidad”.
- “Los proyectos educativos son formales e inoperantes. No constituyen estrategia común de la comunidad universitaria del año académico para cumplir sus objetivos educativos e instructivos”.
- “La comunicación entre los miembros de la comunidad universitaria de base no es efectiva. No se ha adquirido la cultura del diálogo y el debate en la medida necesaria (...) La respuesta a las inquietudes de los estudiantes no es oportuna, muchas veces carece de argumentos sólidos y en pocas ocasiones se propicia el diálogo al respecto. Los coordinadores y su colectivo de año raras veces se implican en el proceso”.
- “La comunidad universitaria del año académico no funciona integradamente ni responde a las necesidades ni a sus potencialidades”.

Como se puede apreciar todas estas deficiencias precisan de una formación que conlleve a un cambio o modificación de actitudes docentes de los profesores del colectivo de año hacia la formación integral del estudiante, pero para lograrlo es necesario tener en cuenta, en primer lugar, que estos profesores no poseen dominio de los elementos básicos de la pedagogía, que son imprescindibles para una adecuada labor educativa con el estudiante; pues la gran mayoría tiene como peculiaridad que no han sido formados como docentes, sino que su formación profesional inicial comprende otras esferas.

En esta investigación se concuerda con Guevara (2013) cuando considera que este problema se torna más complejo, debido a que la mayoría de los profesores universitarios no se identifican como profesionales de la docencia; sino como profesionales de la ciencia en la cual fueron formados, por lo que no valoran la utilidad que tiene la pedagogía para ejercer la docencia. Para ellos ser buen docente significa llegar a ser un experto de la materia que enseña y aun cuando conocen que su función fundamental es la formación integral del estudiante; no se sienten implicados en la labor educativa; porque consideran que para graduarse con éxito de la universidad solo es necesario potenciar lo académico; tal como fue el modelo de profesor que tuvieron durante su trayectoria por los estudios universitarios.

Por lo planteado con anterioridad y teniendo en cuenta la necesidad real en las universidades de solucionar los problemas pedagógicos que se presentan en la práctica educativa actual, es que se considera la profesionalización docente como un reto actual.

En segundo lugar, los docentes no poseen un suficiente dominio acerca de cómo lograr que el funcionamiento grupal sea el más adecuado para influir sobre el proceso dinámico del grupo estudiantil desde una perspectiva profiláctica. Poseer este conocimiento posibilita que el colectivo de año exprese su doble carácter modificador; no solo para el estudiante, sino también en el docente y que este como parte integrante del grupo, pueda incrementar la eficiencia de su trabajo en función de alcanzar de forma individual y colectiva los objetivos propuestos en el proyecto educativo y, a su vez, vaya desarrollando actitudes docentes orientadas hacia el cumplimiento de esta función.

Fuentes (1999) considera que para incrementar la eficiencia del trabajo en un grupo se hace necesario conocer las particularidades de los procesos de organización y dinámica grupal que son portadores de un sistema de regularidades en su funcionamiento que no puede verse desvinculado de la individualidad y que está estrechamente relacionado con la cohesión grupal.

Si el colectivo de año no es entendido ni dirigido tomando en cuenta las leyes básicas de su funcionamiento como grupo formal, entonces el proceso dinámico a su interno fluctúa alrededor de comportamientos asimétricos con las consecuentes emergencias de conductas grupales e individuales. Las particularidades del desarrollo grupal suponen, por consiguiente, la necesidad de guiarlo y no dejarlo a la espontaneidad; pues las metas comunes no logradas disminuyen la motivación y condicionan la desintegración progresiva del grupo. (García, 1997).

Por tanto, se debe tener presente que cualquier acción formativa a desarrollar con los docentes, para que en realidad sean modificadoras de actitudes, deben realizarse desde su propio contexto de actuación. De esta forma, le brinda al profesor universitario la posibilidad de conocer lo que es y orientarse a lo que debe ser, con el fin de lograr un verdadero carácter transformador en su personalidad.

Según Paz (2008) el desarrollo del colectivo de año como grupo de trabajo debe verse en su transformación en sí o para sí y para el otro. Como grupo en sí o para sí promueve espacios autorreflexivos individuales y grupales y estimula actitudes responsables hacia su objetivo y funciones. Como grupo de trabajo para el otro realiza una adecuada coordinación para la labor formativa con el grupo de estudiantes, dentro de un sistema de relaciones entre profesor-estudiante y entre profesores, favorecido por un clima psicológico. Cuando se logra ver fusionados ambos elementos, entonces el colectivo de año expresa un verdadero carácter modificador.

Es por ello que el colectivo de año como grupo de trabajo formal, constituye el espacio idóneo para desarrollar las actitudes docentes orientadas hacia la formación integral del estudiante; pues de todos los niveles organizativos identificados institucionalmente, este es el que más implicación tiene en dicha formación, razón por lo que se considera el escenario formativo determinante. (MES, 2014) Además sus normas y regulaciones grupales están direccionadas para proyectar y darle cumplimiento al trabajo educativo que se realiza en cada uno de los años académicos con el educando durante su tránsito por la universidad.

No obstante, Imbernóm (2009) y Quiñones (s/f) plantean que en muchas universidades del mundo se habla de profesores que trabajan en un año académico de una determinada carrera universitaria; sin embargo, no siempre se conciben a estos profesores como un grupo con objetivos comunes, que analiza y traza estrategias de trabajo en función de lograr la calidad en el aprendizaje de los estudiantes para que transiten con éxito por sus estudios universitarios y egresen como profesionales competentes.

García (2013) es del criterio que existe una fuerte tendencia en los docentes universitarios tanto en Cuba como a nivel mundial a construir su identidad profesional y desarrollar su trabajo en forma individual. Para Zabalza (2009) esta identidad profesional es la de ser docente universitario. El aislamiento en estos docentes representa una barrera real frente a las posibilidades de formación y de mejora profesional.

Para Downie (1990) la profesión se identifica con ocupaciones que exigen del profesional una formación específica donde se adquieren conocimientos base, capacidades y cualidades. Por su parte, Marcelo (1989) plantea que para ejercer la profesión se necesita de un proceso de aprendizaje académico y práctico, a partir del cumplimiento de normas y de códigos de ética que le permitan alcanzar la autonomía para concederle la suficiente autoridad y reconocimiento social como profesional de la docencia.

Gairín (1994) es del criterio que existe similitud entre los términos de profesionalización, profesionalismo y desarrollo profesional del docente. Además, plantea que las perspectivas formativas pueden ser muy diversas y las relaciona con los procesos de formación inicial o continua de los profesionales. En este sentido, Jiménez (2008) y Addine (s/f) realizan una propuesta donde integran a la formación inicial de los estudiantes de las universidades pedagógicas un enfoque profesional pedagógico para que promueva una actitud de compromiso consciente hacia la práctica educativa.

En cambio, González Maura (2006) expresa que el profesor universitario alcanza un desarrollo profesional como docente no solo porque posee un dominio de los conocimientos y habilidades que le permiten su ejercicio, sino también porque muestra interés por la profesión que ejerce, satisfacción, reflexión crítica y compromiso con la calidad de su desempeño profesional, flexibilidad en su actuación profesional, capacidad dialógica y una actuación profesional ética.

Por tal razón, los profesores universitarios necesitan de una formación continua que tenga como característica un enfoque profesional pedagógico para que sea determinante en la conformación de la identidad profesional, es decir, que se sientan identificados como profesionales de la docencia.

El enfoque profesional pedagógico constituye una perspectiva de preparación del docente universitario desde un proceso de formación inicial o continua que se expresa en la apropiación de un sistema de conocimientos, habilidades y valores que se generan de la práctica profesional del docente y del intercambio de complejos procesos de participación colectivas socioprofesionales en determinado contexto histórico social y nivel organizativo; para alcanzar una disposición y un desempeño profesional pedagógico encaminado a dar respuesta a los problemas de la profesión docente.

En la presente investigación el enfoque profesional pedagógico constituye un eje integrador que organiza y dirige los rumbos de la teoría y la práctica de los profesores del colectivo de año y permite alcanzar el nivel de cohesión e integración grupal necesario en el contexto actual para la formación integral del estudiante universitario.

Para el autor de la tesis, esta formación no debe ser desde la visión del docente aislado, del docente tecnólogo, sino desde la interacción con otros docentes, desde el trabajo dentro del grupo al cual pertenece. Barrios (1997), a partir de una investigación acerca del papel de los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente desde la formación continua concluye que los grupos de trabajo son

importantes para el cambio de actitud docente como requisito indispensable para la mejora.

Por lo que se deben proyectar acciones de formación continua que rompan con los estereotipos tradicionales y conduzcan a una redefinición del trabajo del profesor y de los miembros del colectivo de año a partir de un enfoque profesional pedagógico y del trabajo cooperativo con un aprender haciendo desde su propio contexto de actuación para que desarrollen actitudes docentes positivas orientadas a la formación integral del estudiante.

Según Martínez (2007), este proceso requiere de una orientación que no debe ser espontánea y como fundamento metodológico para su formación considera que deben beneficiarse de las potencialidades que brindan los modelos cooperativos.

Gutiérrez (2009) define el trabajo cooperativo como aquella actividad realizada por dos o más personas conjuntamente de forma equitativa o proporcional, para alcanzar unos objetivos y, en definitiva, aprender.

Por su parte, Zañartu Correa (2003) y Ferreiro Gravié (2007) plantean que el trabajo cooperativo consiste en la división de tareas entre los participantes, donde cada persona es responsable de una parte asociada a la solución del problema.

Para el autor de esta tesis el trabajo cooperativo consiste en aquella actividad realizada por las personas que conforman un grupo, donde conjuntamente y de forma equitativa se dividen las tareas entre sus miembros, se comparten ideas, recursos y se planifica en equipo donde cada uno es responsable de la parte que le corresponde en función de lograr un objetivo común.

Varios autores como Johnson and Johnson (1997); Linares Fleites & Correa Cajigal (1996); Bará y Domingo (2005); Fuentes (2009); Casanova, Álvarez y Gómez (2009); Gutiérrez (2009); entre otros, declaran en sus estudios cuáles ellos consideran como indicadores o dimensiones del trabajo cooperativo.

Casanova, Álvarez y Gómez (2009); Fuentes (2009) y Gutiérrez (2009) las resumen en: interdependencia positiva, construcción de significado y relaciones

psicosociales. En cambio Linares Fleites & Correa Cajigal (1996) también las centran en tres dimensiones, pero difieren en su denominación, estas son: interactividad; interdependencia positiva, responsabilidad y compromiso individual y procesamiento de grupo. Para Bará y Domingo (2005) son 5 dimensiones: interdependencia positiva; exigibilidad personal; interacción positiva cara a cara; habilidades interpersonales y de grupo y el autoanálisis del grupo.

Se asumen las dimensiones dadas por Johnson and Johnson (1997), pues a partir de ellas es que se realizan el resto de las clasificaciones. Esta incluye: la interdependencia positiva y compromiso con el grupo; comunicación clara y adecuada de ideas y sentimientos; distribución equitativa del liderazgo; influencia no autoritaria, sino basada en habilidades y experticidad; uso de procedimientos flexibles para la toma de decisiones y enfrentamiento y solución de conflictos de forma constructiva.

Gairín (1994) destaca la importancia de incorporar metodologías de trabajo cooperativo en la formación del profesor universitario que generen procesos de dinamización interna y cohesión grupal dirigidos a su desarrollo profesional docente. Por su parte, Bernaza (2000) realiza una propuesta metodológica donde utiliza el trabajo cooperativo como forma de trabajo para la educación de postgrado.

Millis (1996) compara los resultados de los modelos cooperativos con respecto a los modelos tradicionales y demuestra que los implicados asimilan más cuando utilizan esta forma de trabajo, recuerdan por más tiempo el contenido, desarrollan habilidades de razonamiento superior y de pensamiento crítico y se sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás.

González y García (2007); García y González (2012); Hilario (2012) y Fortanet, González, Mira y López (2013) le atribuyen al trabajo cooperativo un sinnúmero de ventajas, entre las que se aprecian: se logra un trato más cercano y menos autoritario; aumenta el interés y la motivación; aumenta el compromiso ante la tarea, pues el fallo de un miembro afecta el grupo; se exige que cada uno se

implique en el resultado; se estrechan las relaciones entre los miembros; se desarrollan habilidades en relación a: la comunicación, la capacidad de síntesis, el análisis y la reflexión, la crítica constructiva, la creatividad, la autoevaluación y la autoplanificación; se desarrollan actitudes y valores; se evita el egocentrismo y se alcanza una mayor independencia y autonomía.

Diversos investigadores entre los que se encuentran: Aronson (1978); Fuentes (1999); Gutiérrez (2009); Bará y Domingo (2005); García y González (2012); Hilario (2012), entre otros, proponen un grupo de técnicas para llevar a cabo un trabajo cooperativo, que varían según las propuestas y los autores.

Todas las técnicas de trabajo cooperativo que se utilicen pueden presentar ventajas dependiendo de lo que se pretenda con la actividad, el contenido o los objetivos a alcanzar, estas pueden ser: Técnica de puzzle o rompecabezas, grupo de investigación, estudio de casos, debate, foro, proyecto, ejecución de roles, entrenamiento, conferencias, talleres, entre otros. En la presente investigación el autor selecciona como técnicas a utilizar la conferencia, el entrenamiento, el taller y la técnica de puzzle o rompecabezas.

A partir del análisis realizado de todas las categorías, se aprecia lo formativo dentro de un sistema relacional social, donde se puede concordar con March (2006, p. 36) cuando plantea que: “lo más decisivo no es el tipo de procedimiento o técnica que debemos diseñar, sino qué cambios deben darse en la estructura de valores y sentimientos que tejen la identidad del profesor universitario”. Por tanto, este se forma a lo largo del ejercicio de la profesión docente y desarrolla una actitud en consonancia con la labor que desempeña.

## **Conclusiones del capítulo I**

- Los fundamentos teóricos de la investigación permitieron comprender la formación de los profesores universitarios como un proceso complejo y continuo, de implicación reflexiva del ejercicio de su profesión que se sustenta en la concepción Histórico-Cultural, en la relación entre enseñanza-

aprendizaje-desarrollo, el carácter mediatizado de las funciones psíquicas en lo grupal y lo individual, en la actividad y la comunicación que determina el proceso de crecimiento personalógico y el papel de la educación como mediadora en el desarrollo de la actitud del docente, orientada y regulada hacia la formación integral del estudiante.

- La actitud del profesorado universitario y su cambio favorable es un factor que en su disposición organizada y estable orienta el desarrollo integral de la personalidad del estudiante, que se desarrolla como resultado de la socialización y que se sustenta en la estructura tridimensional de los componentes: cognitivo, afectivo y conductual y que tiene como sistema orientador: la formación integral del estudiante como objeto de actitud, el trabajo cooperado y las cualidades básicas del docente para ejercer su rol profesional docente.
- La formación continua del profesor universitario se concibe desde las necesidades de los implicados, sus motivaciones y la manifestación de las actitudes como disposición hacia lo formativo donde el colectivo de año académico, desde su dinámica formativa y como grupo de trabajo formal, constituye el espacio idóneo para desarrollar las actitudes docentes orientadas hacia la formación integral del estudiante por su implicación directa en el trabajo educativo que se realiza en la universidad, donde se debe combinar de forma coherente el trabajo metodológico y la superación profesional beneficiados por las potencialidades del trabajo cooperativo y del enfoque profesional pedagógico como eje integrador que guía la teoría y la práctica educativas dirigidas a lograr un verdadero carácter modificador.

## **CAPÍTULO II. ESTUDIO DE LAS ACTITUDES DOCENTES HACIA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE LOS PROFESORES DEL COLECTIVO DE CUARTO AÑO DE LA CARRERA DE INGENIERÍA INFORMÁTICA DE LA UNISS**

En este capítulo se presenta el diseño metodológico de la investigación, se realiza la caracterización del escenario de estudio y el análisis de los resultados del diagnóstico inicial de las actitudes docentes que presentan los profesores del colectivo de cuarto año de la carrera de Ingeniería Informática en la Uniss hacia la formación integral del estudiante y que permitió diseñar posteriormente, en el capítulo III un resultado científico para el desarrollo de dichas actitudes.

### **2.1- Diseño metodológico de la investigación. Caracterización del escenario de estudio**

La presente investigación abarcó el período de dos cursos del 2010 al 2012 y se realizó con los docentes que formaban parte de los colectivos de año de la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss.

La elección del escenario de intervención, estuvo basada en las limitaciones que poseen los profesores de las carreras de Ciencias Técnicas en la educación superior para el ejercicio de su profesión docente dirigida a la formación integral del estudiante, criterio que se sustenta en los estudios realizados por Cruz Tomé (2003); González Maura (2004); Imbernóm (2009); Moreno (2006); Zabalza (2009) y Guevara (2013) y los años de experiencia del autor de esta tesis como docente de la carrera de Ingeniería Informática y los estudios que ha realizado como investigador del Centro de Estudios en Ciencias de la Educación de la Uniss en la Facultad de Ingeniería a la cual pertenece esta carrera.

La carrera de Ingeniería Informática se inició en la Uniss en septiembre del 2005 atendiendo a una necesidad del territorio de desarrollar profesionales en esta rama del saber y se abrió en la modalidad de Curso Regular Diurno. En el curso 2010-2011 contaba con una matrícula de 128 estudiantes distribuidos de primero a quinto años y su claustro la conformaban 46 docentes: 44 a tiempo completo y dos

a tiempo parcial; cuatro Doctores en Ciencias (de ellos solo uno en Ciencias Pedagógicas y el resto en Ciencias Técnicas), 26 Máster en Ciencias (siete en Ciencias de la Educación), 40 Ingenieros en la especialidad y seis Licenciados en Educación; por categorías docentes: dos Profesores Titulares, 15 Profesores Auxiliares, 13 Asistentes, 10 Instructores y siete Adiestrados; con experiencia docente superior a seis años: 21 y en la educación superior: 12, con poca experiencia 18 y siete sin ninguna.

Se tomó como muestra de forma intencional al colectivo de cuarto año de esta carrera. Esta selección obedeció a criterios relacionados, en primer lugar, a que sus docentes presentaban una orientación profesional bien consolidada hacia esta carrera; interés en colaborar con la investigación; cierta estabilidad como parte de este colectivo de trabajo, elemento que no es característico en esta carrera; reconocimiento por el dominio de la ciencia que enseñan, pero limitada formación pedagógica; un profundo compromiso con la realización de las tareas asignadas y, en segundo lugar porque en este colectivo el investigador formaba parte como docente.

En el tiempo que transcurrió la investigación, el colectivo de cuarto año estuvo integrado por 13 docentes, también contaba con cuatro adiestrados que no formaron parte de la muestra, aunque no se excluyeron de las actividades formativas realizadas. En cuanto a los estudiantes, en el curso 2010- 2011 se trabajó con 27 de tercer año y 24 de cuarto; posteriormente en el curso 2011-2012 se trabajó solo con los 27 estudiantes que pasaron al cuarto año de la carrera.

La composición del colectivo de cuarto año incluye: un Doctor en Ciencias Informáticas, ocho Master en Ciencias Informáticas, ocho son Ingenieros Informáticos (de ellos cuatro son adiestrados que no conforman la muestra). En relación a la categoría docente: un Profesor Titular, cinco Profesores Auxiliares, cuatro Asistentes, tres Instructores, por lo que se puede apreciar la diversidad formativa presente en la muestra de estudio; por otro lado, dos son Licenciados en Educación (uno en Computación y otro en Matemática), los restantes son

Ingenieros en Informática. Con experiencia docente hay seis profesores, siete poseen poca experiencia y cuatro ninguna.

También participaron, en el estudio, directivos de la Uniss como: el Vicerrector Docente, un Metodólogo de la Vicerrectoría Docente, el Decano de la Facultad, la Vicedecana Docente, la jefa de la carrera de Ingeniería Informática y la jefa del Departamento de Informática.

Se asume como paradigma investigativo un enfoque mixto, según lo clasifica Hernández Sampier, Fernández y Baptista (2010). En este estudio se presenta un diseño integral complejo, dominante en lo cualitativo y complementado con lo cuantitativo que toma como método general a la dialéctica materialista.

Entre las características fundamentales presentes en este enfoque, se encuentran que: reconoce la práctica como criterio de la verdad, los nuevos descubrimientos y teorías no anulan los resultados anteriores, concibe la ciencia surgida de las necesidades de la actividad práctica y comprende los fenómenos y hechos de acuerdo con sus contextos de actuación.

Para la recogida e interpretación de la información se utilizaron un grupo de métodos y técnicas del nivel empírico que a continuación se mencionan:

1. **El análisis de documentos:** (Anexo 1).
2. **La entrevista a directivos de la Uniss:** para conocer qué creen los directivos acerca de las actitudes de los docentes de la carrera de Ingeniería Informática hacia la formación integral del estudiante. (Anexo 2).
3. **La encuesta a los docentes del colectivo de cuarto año:** para constatar qué creen los docentes en relación a su orientación para la formación integral del estudiante. (Anexo 3).
4. **La encuesta a estudiantes:** para conocer qué creen acerca de la orientación que les ofrecen los profesores del colectivo de año para su formación integral, a partir de tener en cuenta: su preparación docente, su forma de enseñar, cómo aprenden, lo afectivo en las relaciones, sus

cualidades personales, la acción del colectivo de año y cómo realizan el trabajo en equipo. (Anexo 4).

5. **El grupo de discusión con el colectivo de cuarto año:** para la determinación de las categorías y subcategorías de análisis como sistema orientador de las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario. (Anexo 5).
6. **La entrevista grupal al colectivo de cuarto año:** para constatar las potencialidades y limitaciones del colectivo de año para el desarrollo de las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante. (Anexo 6).
7. **La observación:** a las actividades del colectivo de año y a las clases con el objetivo de conocer en qué medida los profesores del colectivo de cuarto año expresan sus actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante y cómo se desarrollan estas actitudes durante la realización de las actividades formativas. (Anexo 7).
8. **La triangulación de datos:** para contrastar la información obtenida de los diferentes métodos y técnicas aplicados y arribar a los resultados integradores acerca del desarrollo de las actitudes docentes de los profesores de la carrera de Ingeniería Informática hacia la formación integral del estudiante.
9. **El criterio de expertos procesado a través del método Delphy** para constatar la pertinencia y factibilidad del modelo dirigido al desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante de la carrera de Ingeniería Informática en la Uniss, se ofrecerá una breve descripción en el capítulo III de la memoria escrita. (Anexo 8).**El registro de experiencias** para constatar las potencialidades transformadoras del modelo, a partir de la triangulación de datos que se obtuvieron con la aplicación de grupo focal, encuesta y entrevista individual y grupal que se presenta en el capítulo III de esta tesis.
  - **El grupo focal** para valorar el modelo y que los participantes expresen libremente su opinión acerca del mismo. (Anexo 9).

- **La encuestas a profesores del colectivo de año y a estudiantes**, para valorar el efecto en la práctica de la implementación del modelo después de aplicadas las actividades formativas. (Anexos 10 y 11).
- **La entrevista grupal al colectivo de cuarto año**: para valorar el efecto en la práctica de la propuesta de implementación del modelo. (Anexo 12).

## **2.2- Diagnóstico de las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante de los profesores del colectivo de cuarto año de la carrera de Ingeniería Informática en la Uniss**

Con el propósito de profundizar en el estudio de las actitudes docentes como actitud específica a estudiar, se declara como el objeto de actitud a la formación integral del estudiante universitario. Se realizó un diagnóstico en el cual se aplicaron un grupo de métodos y técnicas que posibilitaron la descripción, análisis e interpretación de las actitudes docentes en los profesores del colectivo de cuarto año de la carrera de Ingeniería informática de la Uniss hacia la formación integral del estudiante.

Se asume para este diagnóstico la estructura tricotómica de los componentes cognitivo, afectivo y conductual que a través de estos se manifiestan las categorías y subcategorías de análisis de esta investigación, asumidas de forma apriorística por el autor de esta tesis, aunando los criterios de Zarzar (2003); Tejedor y otros (2009) y González y López (2010) consideradas como el sistema orientador de las actitudes del docente universitario hacia la formación integral del estudiante, centradas en:

- La orientación hacia la formación integral del estudiante universitario como contenido del objeto de actitud:

Significa la tendencia del docente a dominar los aspectos esenciales que le permiten obrar hacia el proceso educativo dirigido a potenciar en el estudiante universitario, el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores, que le posibiliten un desempeño profesional eficiente, ético, responsable y de compromiso social.

- La orientación hacia el trabajo cooperativo para la formación integral del estudiante universitario:

Significa la tendencia del docente a obrar en grupo con la participación de todos los miembros en las tareas, compartiendo ideas, recursos y planificando entre todos para alcanzar objetivos comunes, mediados por la comunicación interpersonal y asumiendo que el aprendizaje con otros, la confianza entre los participantes; la tolerancia y el respeto a la diversidad favorecen la transformación formativa del estudiante.

- La orientación hacia las cualidades básicas que debe poseer para la formación integral del estudiante universitario:

Significa la tendencia a obrar del docente para el desarrollo de características estables que tributan a la efectividad en las relaciones interpersonales con sus estudiantes.

El componente cognitivo incluye el dominio de hechos, opiniones, creencias, pensamientos, valores, conocimientos y expectativas que el individuo tiene acerca del objeto de actitud.

El componente afectivo incluye los procesos que avalan o contradicen las bases de las creencias expresadas en sentimientos evaluativos, preferencias, estados de ánimo y las emociones que se evidencian ante el objeto de actitud.

El componente conductual muestra las evidencias de actuación a favor o en contra del objeto o situación de la actitud, es la manifestación práctica y observable tanto en gestos como en expresiones verbales que el individuo hace de dicho objeto.

Se tienen en cuenta las creencias que presentan los docentes investigados, pues constituye la base evaluativa para el estudio de los tres componentes de la actitud y a partir de su análisis e interpretación se puede obtener gran parte de la información que el sujeto tiene sobre el objeto de actitud. Se parte de la idea que cada docente se manifiesta de modo particular en su conducta, esencialmente cuando tiene actitudes que pueden ser positivas o negativas hacia el objeto.

(Bañuelos, 1999). Tal razonamiento permite indagar en lo que cree, dice, siente y hace el docente en su influencia social y su actitud para lograr modificarlas hacia actitudes positivas que es uno de los propósitos de esta investigación.

Se asume como creencias la definición dada por Escámez (1991, p. 528) el cual plantea que: "(...) es la categoría que subsume toda la información que el sujeto tiene sobre el objeto de la actitud (...) engloba conceptos como idea, opinión, información y todo aquello que está relacionado con el ámbito del conocimiento".

A continuación se ofrecen los principales resultados, alcanzados a partir de la aplicación de métodos y técnicas que permitieron conocer la situación real que presentaban los profesores del colectivo de cuarto año de la carrera de Ingeniería informática de la Uniss, en cuanto a sus actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante.

#### **1. El análisis documental:** (Anexo 1).

Se aplicó con el objetivo de constatar cómo se concibe desde lo individual y lo grupal la actuación docente en el colectivo de año hacia la formación integral del estudiante de la carrera de Ingeniería Informática.

Se consultaron los siguientes documentos:

- El Plan de estudio D de la carrera.
- La estrategia educativa de la carrera.
- El Plan de trabajo metodológico de la carrera y del colectivo de año y el plan de superación profesional de la carrera.
- Las evaluaciones de los docentes.
- Las actas del colectivo de año.
- El proyecto educativo de grupo.
- Las orientaciones metodológicas emanadas del Vicerrectorado Docente (VRD).

#### **Resultados del análisis documental:**

- **El plan de estudio D de la carrera de Ingeniería Informática:**

Este Plan de estudio está vigente desde el 2007 y tiene como aspiración preparar profesionales integrales comprometidos con la Revolución, cuya función es desarrollar los procesos relacionados con los sistemas informáticos en las organizaciones. (MES, 2007b).

Los modos de actuación están asociados con los procesos de desarrollo y explotación de un sistema informático que tienen en su actuación el desempeño de roles en equipos y la formación de profesionales integrales. Sus objetivos generales van a la formación integral, a las competencias profesionales, al compromiso social en función de las necesidades e intereses sociales y a los valores de la profesión que se expresan en cada año académico con sus particularidades.

Se ha desarrollado para la Carrera de Ingeniería Informática una concepción sistémica de la educación sustentada en valores que tiene en cuenta el modelo del profesional y las actitudes que debe tener un ingeniero informático, así se destacaron valores como: dignidad, patriotismo, honestidad, solidaridad, responsabilidad, humanismo, laboriosidad, honradez y justicia.

El cuarto año de la carrera de Informática se caracteriza por tener un examen final, tres trabajos de cursos, tres asignaturas del currículo base, seis optativas, una del currículo propio y la práctica laboral, las que tienen una alta influencia en la formación propia de la especialidad a diferencia de años anteriores donde se potenciaban más las asignaturas de formación básica general como las Matemáticas, entre otras.

En cuanto a los valores de la profesión se responsabiliza a la Universidad y su claustro con la formación de una cultura general integral de los estudiantes, desde una concepción sistémica de la educación sustentada en valores políticos, éticos, morales que deben caracterizar las actitudes de un ingeniero informático y de las acciones educativas de carácter curricular, sociopolítico y de extensión universitaria a desarrollar para la formación de este profesional. Estas exigencias deben estar formadas en los profesores como condición mínima y materializarlas

en el estudiante, lo que implica incentivar la disposición y las cualidades personales en estos docentes para su actuación profesional en esta perspectiva.

- **La estrategia educativa de la carrera de Ingeniería Informática:**

La estrategia educativa se circunscribe a la esfera académica, laboral e investigativa y tiene un carácter transversal en el proceso de instrucción y educación. Posee como dimensiones: la curricular, la extensionista y la sociopolítica y en cuanto a la formación continua de los profesores se tiene en cuenta la orientación, preparación metodológica, superación, autopercepción e investigación científica.

Por otro lado, presenta dos áreas de resultados claves: el profesional competente comprometido con la Revolución y el claustro revolucionario de excelencia, este último tiene entre sus objetivos incrementar la formación integral del claustro, con énfasis en la preparación político-ideológica, pedagógica y científica, lo que demuestra la importancia que tiene la formación docente para la labor formativa.

Las prioridades del MES se centran en la formación de valores, la educación desde la instrucción y el diseño de un sistema de métodos de enseñanza. Aunque en la carrera persisten carencias para educar desde la instrucción como consecuencia de la formación de los docentes. Estas están dadas en gran medida porque los docentes no se sienten comprometidos con su rol profesional que es ser docente universitario y con la necesaria formación continua en este sentido, como condición para un cambio en las actitudes de los docentes hacia la formación del estudiantado.

La estrategia de carrera 2010-2011 al referirse precisa la necesidad de aumentar la calidad en el cumplimiento de los objetivos educativos e instructivos del año académico que se declaran en el plan de estudio y establece acciones en lo docente metodológico, lo investigativo y la extensión universitaria.

- **El Plan de trabajo metodológico y de superación profesional de la carrera y del colectivo de año:**

**El trabajo metodológico** se proyecta en función de dar respuesta a las debilidades presentes en la escasa preparación pedagógica del claustro de la carrera y del colectivo de año. En el curso 2010-2011 se definieron como líneas del trabajo metodológico la labor educativa y el trabajo político-ideológico en la formación integral del profesional y la evaluación del aprendizaje como componente del PDE, las que resultaron expresión de la necesidad de reforzar la orientación docente hacia lo formativo a partir de las carencias identificadas en el curso 2009-2010 que justifican la necesidad de mejoras educativas dadas porque:

- No se aprovechaban las potencialidades de los contenidos para educar a través de la instrucción y la formación político-ideológica.
- La concepción e implementación del sistema de evaluación presentaba dificultades metodológicas que limitaba el alcance de sus posibilidades instructivas y educativas.
- Los proyectos integrales de trabajo educativo no se concebían en función del fortalecimiento de los valores y del trabajo político-ideológico como un todo.
- La concepción y práctica de las disciplinas como estructura vertical e integradora en la formación de valores, no lograban la efectividad requerida.

Se pudo apreciar que el colectivo de año no era considerado como un eslabón con potencialidades para revertir las debilidades; pero, a juicio del autor, cada nivel organizativo del PDE debe y puede estimular la disposición docente hacia la formación del estudiante. Entre las debilidades identificadas en el curso 2010-2011 se pudo comprobar que:

- La concepción e implementación del sistema de evaluación continuaba presentando dificultades metodológicas que limitaban el alcance de sus posibilidades instructivas y educativas, así como la eficiencia y eficacia que exige la educación superior
- Aún no se aprovechaban las potencialidades de los contenidos para educar a través de la instrucción y la formación político-ideológica.

De esta manera, a partir de la identificación de estas limitaciones, es que se determinaron dos líneas del trabajo metodológico para el curso 2011-2012. En primer lugar: El trabajo con las tipologías de clases instauradas para la educación superior en función de la formación profesional, la educación desde la instrucción y la correspondencia entre la labor educativa y el trabajo político-ideológico y en segundo lugar: El perfeccionamiento de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje como componente del PDE para la eficiencia, eficacia y la labor educativa en la educación superior cubana.

Por tanto, se considera que el trabajo metodológico presentaba limitadas respuestas a las exigencias de preparación de los docentes, que no solo es conocimiento de la teoría pedagógica, sino también a la práctica educativa que provoca procesos reflexivos, de crecimiento profesional, en lo cognitivo y lo afectivo como expresión del desarrollo profesional que se hacen evidentes por las carencias e insatisfacciones en la formación del estudiante.

**La superación profesional** del docente de la carrera abarcaba las dimensiones informática y pedagógica, donde la primera ha primado con respecto a la segunda en cuanto a las acciones formativas planificadas en el plan de superación de la carrera. Sin embargo, no se registran desde el colectivo de año proyecciones dirigidas a la superación profesional solo desde el trabajo metodológico.

- **Las evaluaciones de los docentes:**

La evaluación de los docentes con categoría de Bien expresan el grado de satisfacción en la actuación pedagógica, lo que puede ser considerado como la existencia de una disposición satisfactoria hacia las funciones docentes, aun cuando los resultados formativos mostraban insatisfacción en los profesionales que se formaban. Los resultados evaluativos no siempre expresaban la verdadera disposición de los docentes hacia su labor formativa, dada la posible existencia de conductas simuladas y la subjetividad en la evaluación.

- **Las actas del colectivo de año:**

La revisión de las actas del colectivo de año ofrece como peculiaridad que se concentraban en lo que decía cada profesor sobre la marcha del PDE.

En relación al Proyecto educativo del grupo se analizaba si había planificadas actividades fuera del marco institucional, no se recogía la discusión de las necesidades de estudiantes y docentes en relación a la marcha del PDE. Aportaban poco en el análisis sobre la actuación pedagógica, el trabajo en equipo, las cualidades que debían estar presentes para la atención individual y grupal de los estudiantes hacia su formación profesional. Las intervenciones del profesor guía y de los estudiantes eran escasas, al igual que las valoraciones que promovieran la reflexión conjunta, el Proyecto educativo no era utilizado como el verdadero instrumento de trabajo del colectivo de año en su rol formativo.

Se respalda la idea que el desempeño de los docentes y de los colectivos de año carecían de estímulos para el desarrollo de actitudes hacia la formación integral del estudiante, al no llevarse al debate las problemáticas de su actuación docente; se realizaba un diagnóstico poco profundo de los problemas que presentaban ambos actores, no se generaban procesos reflexivos, de preparación pedagógica y existía una limitada motivación hacia la cooperación y al accionar de sus funciones docentes.

- **El proyecto educativo de grupo:**

El Proyecto educativo de grupo, se evalúa a través del año académico y contiene tres dimensiones: la curricular, la extensionista y la sociopolítica. Se corroboró la planeación de acciones hacia los objetivos instructivos y educativos del año, en correspondencia con el modelo del profesional, pero no se precisaban las necesidades e intereses de los estudiantes en lo individual y grupal; se tiene en cuenta las estrategias curriculares, los compromisos de los profesores del año para la formación integral del estudiante en lo académico, lo investigativo y lo laboral.

- **Las orientaciones metodológicas emanadas del VRD:**

Las orientaciones del VRD son claras con respecto al papel de los docentes y de los diferentes niveles organizativos para la formación integral del estudiante. En cuanto a la formación pedagógica del claustro de las carreras de Ciencias Técnicas se apreciaron orientaciones dirigidas al uso de variadas formas de trabajo metodológico y de educación de posgrado; además se tenía en cuenta al colectivo de año académico como la célula básica para la proyección de la labor educativa que se realizaba en las diferentes carreras.

En el análisis realizado a los documentos, se pudo constatar que estos se centraban en la necesidad de priorizar la formación integral del estudiante, expresado en el deber ser del ingeniero informático y en la preparación pedagógica de los docentes; sin embargo, los modos de actuación de los docentes demostraban carencias en cuanto a la formación docente, expresada en las estrategias de carrera y en el colectivo de año, pues no se lograba a los niveles deseados la labor formativa. Por lo que se revela la necesidad de desarrollar actitudes docentes en el profesorado desde el colectivo de año.

## **2. La entrevista a directivos de la Uniss: (Anexo 2).**

Se realizó con el objetivo de conocer qué creían los directivos acerca de las actitudes docentes de los profesores de la carrera de Ingeniería Informática hacia la formación integral del estudiante. Los directivos entrevistados fueron: el Vicerrector Docente, un Metodólogo de la Vicerrectoría Docente, el Decano de la Facultad, la Vicedecana Docente, la jefa de la carrera de Ingeniería Informática y la jefa del Departamento de Informática.

### **Resultados de la entrevista a directivos de la Uniss:**

Los directivos emitieron sus criterios acerca de las actitudes docentes de los profesores de la carrera de Ingeniería Informática hacia la formación del profesional. Al respecto creen que:

- Las actitudes docentes de los profesores de la carrera de Ingeniería Informática no difieren de las generales que deben tener el docente universitario, sino que precisan desde la carrera dos grupos: las de la profesión orientada hacia una

docencia consistente con el modelo pedagógico actual dirigido hacia las funciones docentes, al aprendizaje y formación del estudiante, a educar desde la instrucción, al trabajo en equipo y a gestionar el PDE y las que se orientan a lo individual dirigidas a la aceptación, amor, comprensión, atención al estudiante, coherencia, compromiso y responsabilidad por la docencia.

- Las fortalezas de los docentes se enmarcan en los conocimientos y destrezas de la disciplina que enseñan; la identificación con el proyecto social que se defiende; la formación continua en la profesión del informático.
- Entre las debilidades están las carencias en la formación pedagógica para dirigir el PDE; la falta de motivación hacia el conocimiento pedagógico; la débil participación en la investigación educativa y para educar desde lo instructivo al estudiante; la falta de cooperación en la labor educativa.
- El colectivo de año es la estructura de mayor influencia en el desarrollo de actitudes docentes para la formación integral del estudiante.
- El colectivo de año debe potenciar el desarrollo de actitudes docentes desde las relaciones que se establecen entre los profesores, en la discusión reflexiva y la estrategia educativa; en la preparación desde el trabajo metodológico; el trabajo de investigación y extensión universitaria. No se refirieron a la superación profesional desde este nivel organizativo.
- Deben buscarse vías que fortalezcan las relaciones de trabajo en equipo entre los docentes del colectivo de año hacia el logro de los objetivos del año, que permitan el desarrollo individual y grupal de sus docentes, así como la estimulación de la disposición de los docentes para el logro de las metas colectivas.
- Deben establecerse formas de superación profesional desde el colectivo de año, que sean efectivas para potenciar la actitud docente para la formación integral del estudiante, la norma es realizar trabajo metodológico mientras que la superación profesional es planificada solo desde la facultad y la carrera.

Como se pudo apreciar en los resultados de la entrevista, los directivos creen que el colectivo de año constituye el nivel organizativo del PDE que debe atender las

carencias pedagógicas de los profesores, debe desarrollar sus actitudes docentes e intencionar su conducta en la dirección que se desea, donde se busquen vías para potenciar el trabajo en equipo y que el trabajo metodológico y la superación profesional estén sustentadas en sus necesidades, en estrecha unidad con el contexto social del año para que permitan formar una dinámica orientada al desarrollo actitudinal y al logro de metas individuales y colectivas.

### **3. Encuesta a los docentes del colectivo de cuarto año:** (Anexo 3).

La encuesta se realizó con el objetivo de conocer qué creían los docentes del colectivo de cuarto año en relación a su orientación para la formación integral del estudiante.

#### **Resultados de la encuesta a los docentes del colectivo de cuarto año:**

A continuación, se ofrece un análisis cualitativo de los resultados que arrojó la aplicación de esta encuesta, para la observación de los datos cuantitativos se remite a Anexo 13.

Las opiniones de los docentes del colectivo de cuarto año en relación a su orientación para la formación integral del estudiante redundaron en que:

- La orientación hacia la formación integral del estudiante no es absoluta y permanente, aunque sí es una expresión muy bien marcada en el colectivo de profesores del año, que coinciden que es una demanda del modelo del profesional.
- No se favorece la crítica hacia la práctica pedagógica; es decir, no basta con apropiarse de una filosofía de trabajo, si no se está orientado hacia la reflexión acerca de lo que se hace en función de su mejora continua.
- Se reconoce que el colectivo de año no realiza un análisis crítico sistemático sobre la formación del estudiante. Tal situación es una manifestación de incongruencia entre la disposición individual y la colectiva, dada por la pobre intencionalidad manifiesta del colectivo de año para su concreción.
- Es insuficiente la aceptación y comprensión del estudiante como un ser íntegro por parte del docente durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

- La disposición docente para la formación integral del estudiante no está siendo impulsada en igual magnitud por el colectivo de año, a pesar que se manifiestan con disposición a establecer el diálogo con los estudiantes.
- La preparación de los docentes hacia las funciones: docente metodológica, orientadora e investigativa, presentan limitaciones hacia dichas funciones (se expresaron en su insatisfacción por la efectividad en el trabajo metodológico y en su necesaria capacitación en lo pedagógico). A juicio del autor lo primero es una necesidad, que se potencia de forma efectiva en la preparación individual y colectiva de los docentes con respecto a sus funciones; es decir, la formación del colectivo docente, en sí, favorece la disposición docente para la formación como colectivo para el otro (estudiante).
- Los docentes manifiestan que: *“mi oficio es enseñar y que es un placer realizarlo; estamos dispuestos a enseñar lo que sabemos; queremos que los estudiantes aprendan, pero muchos no muestran interés, lo que no estimula enseñar”*.
- La falta de valoración crítica de forma sistemática de la práctica pedagógica es considerada por los docentes como expresión de la falta de espacios y tiempo donde se estimule la reflexión hacia los problemas de desempeño docente, a cierto conformismo con los resultados docentes, a la falta de exigencias y al conocimiento poco profundo para la comunicación reflexiva en términos pedagógicos.
- Entre las tareas que deben desarrollar los colectivos de año, los docentes creen que son: la marcha del PDE, el trabajo metodológico, el diagnóstico de los estudiantes, la concreción del Proyecto educativo de grupo, los talleres de preparación docente y las actividades extradocentes; sin embargo, plantean que lo que se realiza en realidad son las actividades docentes que responden al cumplimiento de las informaciones departamentales y el análisis de la marcha del PDE y que estas acciones no favorecen la reflexión pedagógica para el logro de las metas comunes.

- El trabajo en equipo por parte de los docentes hacia la formación integral del estudiante es considerado como apropiado y produce un buen efecto, considerando que el colectivo de año no se destaca por promoverlo.

A partir de los resultados obtenidos en la encuesta a los docentes se pudo inferir que en el colectivo de año existían manifestaciones que conspiraban contra su disposición formativa hacia el estudiante, estas se centraban fundamentalmente en: una limitada preparación para las funciones docentes; consideraban la enseñanza separada del aprendizaje; escasa práctica hacia la reflexión de su ejercicio docente en función de su mejora; no siempre se consideraba al estudiante como el centro de su función como docente; poca funcionalidad del colectivo de año y la falta de acción integrada de los docentes.

A juicio del autor, los docentes creían estar orientados hacia la formación integral del estudiante, tener disposición al efecto; pero era limitada la percepción de sus carencias en la preparación para realizar sus funciones docentes, el trabajo cooperado, las cualidades personales y en la comprensión de que el colectivo de año académico era la base para la estimulación de acciones formativas.

Estas inferencias facilitaron la comprensión de sus actitudes para la formación integral del estudiante, tanto desde su posición personal y su perspectiva funcionalista como adaptativa a lo situacional, de maximizar su recompensa en su trabajo individual, orientado a su disciplina y de apoyo al estudiante, así como de protegerse al reconocer debilidades en lo pedagógico alegando que no contaban con el tiempo para esta formación porque tenían que cumplir con numerosas tareas.

#### **4. La encuesta a estudiantes:** (Anexo 4).

Se realizó con el objetivo de conocer qué creían los estudiantes acerca de la orientación que les ofrecían los profesores del colectivo de año para su formación integral, a partir de tener en cuenta: su preparación docente, su forma de enseñar, cómo aprenden, lo afectivo en las relaciones, sus cualidades personales, la acción del colectivo de año y cómo realizan el trabajo en equipo.

Las encuestas se aplicaron en el curso 2010-2011 a dos grupos de estudiantes de la carrera de Ingeniería Informática que en ese curso se encontraban en tercero y cuarto años. Los estudiantes de cuarto año para constatar la opinión que tenían de los profesores del colectivo de cuarto año que eran los profesores que integraban la muestra seleccionada; pero que durante el desarrollo de las acciones formativas ya iban a estar en el quinto año, razón por lo que se encuestaron también a los de tercero porque iban a ser los que en el curso 2011-2012 se encontraban en el cuarto año, período en que sus docentes recibieron el efecto de las acciones transformadoras.

La encuesta a los estudiantes evidenció opiniones similares acerca de la orientación que reciben de sus profesores entre ambos grupos de estudiantes. (Anexo 14).

#### **Resultados de la encuesta a estudiantes:**

Los estudiantes no ofrecieron una valoración alta acerca de la coherencia que deben demostrar sus docentes al conducirse en el aula. Para ellos era limitada la comprensión que lograban de los contenidos y de los aprendizajes y en mayor medida se creían aceptados por los docentes; sin embargo consideran que los docentes no mostraban una actitud de aceptación empática ni de diálogo hacia sus problemas.

No creían que el colectivo de año tuviera una alta influencia hacia el grupo estudiantil, no se existía entre ellos un diálogo crítico y sistemático hacia los problemas. Presentaban una visión del docente como un profesional aislado del resto del grupo de profesores y que la motivación que realizaban sobre las diferentes actividades donde se incluían también a la clase no siempre era buena.

Creían que sus profesores están dispuestos, motivados y con sentimientos positivos para formarlos como profesionales; no obstante, consideraban que su actuación no estaba en total correspondencia con el ideal del docente universitario y que el colectivo de año no se implicaba con fuerza en actividades que favorecieran la unidad entre docentes y estudiantes, pues solo se hicieron de

conjunto dos visitas a museos; a pesar, que los estudiantes conocían que sus profesores debían implicarse en actividades deportivas, recreativas, culturales, de análisis de la docencia y políticas.

La percepción que tenía el estudiante del docente es que este era básicamente un trasmisor de los contenidos de la asignatura que impartía y lo que más le preocupaba era demostrar su sabiduría en la ciencia que impartía y menos por el aprendizaje de sus estudiantes, lo que incidía en la calidad de las clases y en la limitada efectividad del proceso formativo. Consideraba que existía cierta lejanía en las relaciones que se establecían entre el grupo de estudiantes y el colectivo de año; catalogándolas de poco favorables.

Tal situación mostraba que tanto los docentes como el colectivo de año necesitaban potenciar su orientación docente hacia la formación integral del estudiante, para que así sea reconocida por sus educandos. Por tanto, todo profesor debe conocer cuáles son los criterios que sus alumnos tienen de su labor como docente, para evitar el surgimiento de malentendidos, conflictos y bloqueos y enfocar su orientación docente en la actuación pedagógica en función de estimular el crecimiento personalógico del estudiante.

##### **5. El grupo de discusión con el colectivo de cuarto año: (Anexo 5).**

El grupo de discusión se realizó con el objetivo de determinar las categorías y subcategorías de análisis como sistema orientador de las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario.

Se realizaron valoraciones apriorísticas, a partir de los criterios asumidos por el autor de esta investigación de Zarzar (2003); Tejedor y otros (2009) y González y López (2010) que le sirvieron de basamento teórico para proponer las categorías de análisis declaradas en el capítulo uno de esta tesis y consideradas como el sistema orientador de las actitudes del docente universitario hacia la formación integral del estudiante, que acompañadas del carácter emergente del proceso vivido, resultaron de gran valor para arribar a las subcategorías de análisis. Para ello se desarrollaron tres sesiones de grupo en el colectivo de año con discusión

abierta sobre diferentes temáticas como detonantes de respuestas que permitieron una mayor implicación de los profesores.

Una vez recabada la información pertinente sobre la actitud específica llevada como tema fundamental de discusión, su objeto de actitud y el sistema orientador de dicho objeto, se procedió a la categorización de los datos con la finalidad de nutrir un buen análisis e interpretación sobre el objeto de estudio, que permitieron arribar de forma gradual a resultados valiosos. El procedimiento práctico que se llevó a cabo para la categorización y el análisis se realizó a partir del cumplimiento de los siguientes pasos:

En primer lugar, se procedió a llevar a discusión la información recogida en: el análisis de documentos, la observación, las entrevistas a directivos, las encuestas a los docentes del colectivo de cuarto año y las encuestas a estudiantes, los cuales fueron revisados minuciosamente por el investigador antes de llevarlos a discusión, que al terminar el proceso de revisión se llevó a análisis junto con la propuesta determinada de forma apriorística de las categorías de análisis. Los datos relevantes que emergieron en el proceso de debate y reflexión, a partir de lo expresado por los participantes durante la discusión se fueron registrando en los dos tercios derechos de las páginas del registro de experiencia, dejando el tercio izquierdo para la categorización y las anotaciones especiales.

En segundo lugar, se dividió el contenido en tres unidades temáticas. En tercer lugar, se realizó la codificación abierta tal como lo reseña Strauss y Corbin (2002), mediante la asignación de una expresión breve (categoría descriptiva) que refleja la idea central de cada unidad temática. Estas expresiones se escribieron en el tercio izquierdo de la página. También se distinguieron algunas subcategorías o propiedades descriptivas especificando causas, condiciones, consecuencias, dimensiones, entre otras.

En cuarto lugar, se procedió a la agrupación o asociación de las subcategorías de acuerdo con su naturaleza y contenido de la información. El procedimiento práctico utilizado para agrupar las categorías y subcategorías obedeció a la

capacidad del investigador y de los participantes mediante un arduo trabajo de discusión, reflexión y debate; utilizando esquemas, matrices, tormentas de ideas que permitieron tener a la vista simultáneamente el descubrimiento de relaciones entre las categorías y poder describir e interpretar el fenómeno a través de la información recopilada.

Una vez identificadas las posibles categorías y subcategorías se realizó un proceso de triangulación que permitió asumir definitivamente las categorías y subcategorías de análisis para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario y que quedaron conformadas de la siguiente manera:

1. La orientación hacia la formación integral del estudiante universitario como contenido del objeto de actitud:

Significa la tendencia del docente a dominar los aspectos esenciales que le permiten obrar hacia el proceso educativo para potenciar en el estudiante universitario, el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores, que le posibiliten un desempeño profesional eficiente, ético, responsable y de compromiso social.

Subcategorías de análisis:

- Orientación hacia el conocimiento de la ciencia que imparte y a operar con ese conocimiento expresado en la evaluación del estudiante.
- Orientación hacia el uso de procedimientos para la reflexión y valoración de la formación integral del estudiante, así como la proyección de estrategias de solución para su regulación y control.
- Orientación hacia los intereses, motivos, aspiraciones en el estudiante; así como la formación de normas, sentimientos y orientaciones valorativas.
- Valoración positiva de la comunicación individual y colectiva con sus estudiantes.
- Percepción de la demanda social y su responsabilidad en la formación integral del estudiante.

- Orientación a crear un clima pedagógico positivo para la labor educativa.
- Orientación hacia el proyecto educativo de grupo.
- Orientación hacia la organización del trabajo docente.
- Satisfacción por la formación que adquieren sus estudiantes.

2. La orientación hacia el trabajo cooperativo para la formación integral del estudiante universitario:

Significa la tendencia del docente a obrar en grupo con la participación de todos los miembros del colectivo de año en las tareas, compartiendo ideas, recursos y planificando entre todos para alcanzar objetivos comunes, mediados por la comunicación interpersonal y asumiendo que el aprendizaje con otros, la confianza entre los participantes; la tolerancia y el respeto a la diversidad favorecen la transformación formativa del estudiante.

Subcategorías de análisis:

- Orientación a crear en el marco del colectivo de año metas grupales que desarrolle la interdependencia positiva de acuerdo a sus necesidades individuales y con un alto nivel de compromiso con el grupo de docentes y con la formación integral del estudiante.
- Valoración positiva para comunicarle a los docentes del colectivo de año sus ideas y sentimientos de forma adecuada y con claridad.
- Orientación a realizar las tareas que le corresponden como docente y como miembro del colectivo de año, con una distribución equitativa del liderazgo entre todos los profesores, en función de que sus recursos estén completamente utilizados para conducir con éxito la formación integral del estudiante.
- Percepción de la influencia que ejercen en su formación como docente el resto de los profesores del colectivo de año y viceversa, tomando como base las experiencias, habilidades y acceso a la información, entre otras, y con el consenso grupal de que dicha influencia no se deben realizar bajo condiciones de autoritarismo o poder.

- Orientación a utilizar procedimientos flexibles de toma de decisiones individual y colectiva, en correspondencia con las características y necesidades de la situación.
- Orientación a enfrentar los conflictos que se le presentan como docente y como miembro del colectivo de año y enfocar su solución de una manera constructiva.

3. La orientación hacia las cualidades básicas que debe poseer para la formación integral del estudiante universitario:

Significa la tendencia a obrar del docente para el desarrollo de características estables que tributan a la efectividad en las relaciones interpersonales con sus estudiantes.

Subcategorías de análisis:

- Orientación a ser auténtico y coherente con el estudiante como expresión de su identidad.
- Orientación a mostrarle al estudiante su aceptación incondicional brindándole su confianza y aprecio.
- Orientación al desarrollo de habilidades para entender al estudiante, a partir de establecer con este una relación de comprensión empática.
- Valoración de la responsabilidad que tiene con la formación integral del estudiante y su compromiso con la docencia.
- Satisfacción profesional como docente universitario y con la formación integral del estudiante.

#### **6. La entrevista grupal al colectivo de cuarto año: (Anexo 6)**

Se realizó con el objetivo de constatar las potencialidades y limitaciones del colectivo de año para el desarrollo de las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante.

#### **Resultados de la entrevista grupal al colectivo de cuarto año:**

El colectivo de cuarto año opinó que:

- La formación que reciben sus estudiantes es: *“adecuada con posibilidades de ser perfeccionada”* y *“lo educativo debe ser prioridad”*.
- Las vías de la superación profesional que consideraron más efectivas y apropiadas para el colectivo de año son: el taller, las conferencias especializadas, el curso de superación y el entrenamiento. Además se escucharon ideas como: *“sería muy bueno que se hicieran realidad”*.
- Son del criterio que la preparación desde el colectivo de año es formal, no sistémica, con poco análisis crítico e interdisciplinario. Además recomendaron que los colectivos de año no se convirtieran en simples reuniones para informar y analizar la marcha del PDE, que la preparación docente se garantice con actividades reflexivas, pues para ellos: *“falta empuje en lo individual y grupal”* y *“estamos siempre apurados por realizar otras tareas”*, entre otras.
- La preparación que han recibido ha estado dirigida fundamentalmente a la didáctica y la consideran necesaria; debido a que sus problemas de desempeño no están en la disciplina que enseñan, para la cual están formados; sino a la falta de preparación pedagógica, pero abogan por que sea motivante y que se enseñe el cómo hacer; a pesar de todo, algunos consideran que: *“la pedagogía es para los pedagogos”*.
- Las reuniones del colectivo de año son formales y para ellos: *“constituyen otra reunión más que nos quita tiempo, pero tenemos que asistir”*.

A partir del debate y la reflexión que se estableció se llegó a la conclusión que las limitaciones y potencialidades del colectivo de año de cuarto año para el desarrollo de las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante estaban centradas en:

**Limitaciones:**

- Los docentes se satisfacen con la formación que adquieren sus estudiantes donde se aprecia un espíritu contemplativo y poco análisis crítico acerca de las limitaciones que poseen para realizar la labor educativa.
- La falta de formación pedagógica no le permite visualizar dónde radican sus limitaciones en la formación integral del estudiante.

- El pobre aprovechamiento del trabajo metodológico para la preparación pedagógica de los docentes.
- La escasa realización de otras actividades de formación pedagógica, pues no se proyectan actividades de superación profesional desde el colectivo de año encaminadas a la formación pedagógica del claustro.
- El trabajo docente se hace generalmente de forma independiente, pues existe una fuerte tendencia a realizar el trabajo solo de forma individual.
- El débil trabajo en colectivo, debido a que no perciben la importancia que tiene el trabajo en equipo para el éxito en la formación integral del estudiante.
- Poca sistematicidad y profundidad en los encuentros de los colectivos de años, donde prima el formalismo y los dirigentes estudiantiles generalmente se ausentan.
- La falta de un diagnóstico de los problemas del colectivo de año para establecer estrategias en función de resolver las problemáticas afines.
- Presentan problemas en cuanto al seguimiento y control del diagnóstico integral del estudiante, pues solo analizan todos los indicadores requeridos al comienzo del curso para incorporarlo al Proyecto educativo de grupo.
- Los docentes mantienen una posición directiva que limita al estudiante en la asunción de un papel protagónico para la toma de decisiones.
- No se sienten identificados como profesionales de la docencia, sino como profesionales de la Informática.
- Reconocen que su tarea fundamental es la formación integral del estudiante, sin embargo ponderan lo académico a lo educativo.
- No ven la necesidad ni la importancia que tiene establecer una relación de comprensión y de comunicación positiva con el estudiante.

**Potencialidades:**

- La existencia de docentes con categorías docentes.
- La permanencia de los profesores que integran el colectivo de año.
- El dominio que poseen de la disciplina que enseñan.

- Capacidad para movilizar y conducir actividades dinámicas y contextualizadas a partir del espacio que brindan los colectivos de año.

Tal situación no favorece al desarrollo de actitudes docentes positivas hacia la formación integral del estudiante, debido a que creer en el saber disciplinar como aval para ser docente universitario no ayuda a la mejora de su actuación profesional docente, así como al cuestionamiento del resultado de su práctica pedagógica; por tanto, abogar por actividades reflexivas es una necesidad en la formación continua del profesorado de este colectivo de año para que rompan con la creencia de que: *“la reunión nos quita tiempo”*.

### **7. La observación:** (Anexo 7).

La observación se realizó con el objetivo conocer en qué medida los profesores del colectivo de cuarto año expresan sus actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante y cómo se desarrollan estas actitudes durante la realización de las actividades formativas.

Se observaron las actividades realizadas por el colectivo de cuarto año y siete clases de los profesores del cuarto año durante el período que duró la investigación.

#### **Resultados de la observación:**

##### **• Observación a las actividades del colectivo de año:**

Las actividades del colectivo de cuarto año se concretan fundamentalmente a la reunión bimensual que se realiza con regularidad, donde los representantes estudiantiles asisten con escasa frecuencia y cuando esto sucede no es preocupante su ausencia para los docentes.

Los debates reflexivos son escasos, priman las orientaciones formales y se concretan principalmente a la marcha del PDE.

Las actividades extensionistas se orientan; pero regularmente se centran en el profesor principal del año y el guía del grupo, el resto de los docentes se implican poco. *“Los docentes acompañamos poco a nuestros estudiantes”*.

Todos estos elementos permiten inferir que los docentes creen que no es tan necesario involucrarse con los estudiantes en sus actividades, a pesar de que tienen conocimiento de cuándo y dónde se van a efectuar estas actividades.

- **Observación a clases:**

Estas observaciones permitieron conocer en la práctica docente la orientación de los observados hacia la formación integral del estudiante de la carrera de Ingeniería Informática durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, detectándose que no siempre se evidencian instrumentos para el diagnóstico de los estudiantes; la planeación de las clases giran en torno al contenido temático, con escasa orientación pedagógica; no muestran motivación a los niveles deseados hacia la comprensión del nuevo aprendizaje; se observa dominio del contenido que se enseña, pero con escasa problematización, con abundante explicación por parte del docente y pobre participación de sus estudiantes: *“todo está explicado, ahora estudien”*; enuncian el trabajo independiente sin otras orientaciones: *“ahora a leerse el libro para resolver la tarea”*; se aprecian buenas relaciones con los alumnos, pero pocas actividades para el trabajo grupal.

El docente en sus clases se proyecta como el experto, dueño de la verdad y del conocimiento, exigente con la disciplina para que lo escuchen: *“deja de hablar y atiende, escucha lo que digo que después no sabes”* y con escasos momentos para crear un clima favorable para la comprensión del estudiante, creando un clima de expertos y novatos desde una postura tradicional. A juicio del autor prima la creencia de ofrecer el conocimiento como estilo del especialista con amplio saber, creen en la enseñanza centrada en el contenido.

## **8. La triangulación de datos:**

La triangulación se utilizó con el objetivo de contrastar la información obtenida de los diferentes métodos y técnicas aplicados y arribar a los resultados integradores acerca del desarrollo de las actitudes docentes de los profesores del colectivo de cuarto año de la carrera de Ingeniería Informática hacia la formación integral del estudiante.

Se utilizaron como guía las categorías y subcategorías de análisis determinadas en el proceso investigativo acerca del desarrollo de las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante.

### **Resultados de la triangulación de datos:**

1. La orientación de los docentes del colectivo de cuarto año hacia la formación integral del estudiante como contenido del objeto de actitud se manifiesta de la siguiente forma:

- Creen en la docencia centrada en el conocimiento como expertos de la ciencia que enseñan, con carencias en la planificación y ejecución de una evaluación que responda a una formación más integral del estudiante.
- La escasa formación pedagógica no les permite visualizar dónde radican sus limitaciones para lograr la formación integral del estudiante que deviene de la poca preparación desde la superación y el trabajo metodológico para realizar su ejercicio docente.
- No aprecian en su justa medida la importancia que tiene para la labor educativa conocer cuáles son los intereses, motivos y aspiraciones de sus estudiantes; por lo que no se planifican acciones en el Proyecto educativo de grupo hacia la formación de normas, sentimientos y orientaciones valorativas que conduzcan al logro de un profesional más integral, competente y comprometido socialmente.
- No perciben la importancia de establecer una comunicación positiva con los estudiantes para una mayor comprensión de sus problemas y no siempre tienen en cuenta sus opiniones para la toma de decisiones en la proyección y ejecución del Proyecto educativo del grupo, pues creen que no deben perder su autoridad y control.
- Conocen que su principal responsabilidad radica en la formación integral del estudiante; sin embargo existe incongruencia entre lo que se dice y lo que se hace; debido a que ponderan lo académico a lo educativo, lo que limita la creación de un clima pedagógico positivo para la labor educativa.

- Elaboran el proyecto educativo de grupo según el diagnóstico individual y grupal de los estudiantes, pero no se realiza un seguimiento que conduzca a la proyección de estrategias para la solución de problemáticas y no participan en las acciones planificadas solo se implican el profesor guía y el profesor principal del año.
- Se evidencia una conducta dirigida a realizar un trabajo docente de forma independiente y con la tendencia al trabajo individual, donde se priorizan las funciones docente metodológica y la investigativa, en detrimento de la función orientadora.
- Se aprecia un espíritu de satisfacción con la formación que adquieren sus estudiantes que los hace menos reflexivos y conscientes de sus limitaciones y creencias acerca de cómo debe realizarse la formación integral del estudiante en función de su mejora.

2. La orientación de los docentes del colectivo de cuarto año hacia el trabajo cooperativo para la formación integral del estudiante se manifiesta de la siguiente forma:

- No existe la tendencia a reunirse para la proyección de metas grupales que respondan a sus necesidades individuales, pues la formación integral del estudiante se realiza de forma aislada.
- No se perciben como un grupo de trabajo que necesitan de una comunicación sistemática y positiva en función de que sus miembros puedan expresar sus ideas y sentimientos para lograr una labor educativa de forma cohesionada y armónica.
- Las reuniones son formales, prevalece el análisis de los resultados académicos del estudiante y su asistencia a las actividades, toda la responsabilidad recae en el profesor guía y en el profesor principal del año, pues no se distribuyen equitativamente las tareas ni prevén el máximo aprovechamiento de los recursos individuales y grupales de los docentes en función de la formación integral del estudiante.

- No perciben la importancia que tiene en su formación como docente la influencia de otro profesor con más experiencia o del grupo, pues consideran que el trabajo en grupo les roba tiempo y lo que se necesita es ser un buen profesional de la informática.
  - Existe un débil trabajo grupal, debido a que no perciben la importancia del trabajo en equipo para el éxito en la formación integral del estudiante ni realizan un diagnóstico de los problemas del colectivo de año que conlleven al establecimiento de procedimientos para la toma de decisiones individuales y colectivas y de estrategias para resolver constructivamente conflictos y problemáticas afines.
  - Limitada reflexión y proyección grupal sobre las actividades de superación profesional y de trabajo metodológico para suplir sus carencias en la formación pedagógica y para el trabajo en equipo que conduzcan al éxito en la formación integral del estudiante y que estimule una actitud positiva hacia la docencia como profesión.
3. La orientación de los docentes del colectivo de cuarto año hacia las cualidades básicas que debe poseer para la formación integral del estudiante se manifiesta de la siguiente forma:
- Establecen una relación basada en una posición autoritaria que limita la participación protagónica del estudiante, se establece básicamente una relación de experto y novato que se impone más por lo que conoce de su ciencia, que por su rol de educador profesional.
  - No muestran una actitud de aceptación, confianza y de diálogo ni tienen desarrolladas las habilidades necesarias para poder establecer una relación de comprensión empática con el estudiante en función de resolver sus problemas y estimular su crecimiento personalógico.
  - Su satisfacción profesional radica en brindar un conocimiento profundo como experto de la ciencia que enseña, pues se considera un profesional de la Informática y no un profesional de la docencia, razón por lo que su prioridad

no está centrada en la labor educativa al no valorar en su máxima expresión la importancia de una formación integral en el estudiante universitario.

A partir de los resultados obtenidos en esta etapa de diagnóstico se justifica la necesidad de buscar propuestas novedosas que permitan la creación de espacios de reflexión para la formación continua del docente desde el desarrollo del trabajo metodológico y la superación profesional como vías de profesionalización docente y de transformación interna de los estados actitudinales hacia la formación integral del estudiante como meta establecida en el modelo del profesional.

### **Conclusiones del capítulo II**

El diagnóstico realizado a los profesores del colectivo de cuarto año de la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss refleja que estos docentes no muestran una actitud favorable hacia la docencia y la formación integral del estudiante, aun cuando conocen que esta constituye la misión fundamental en la educación superior, creen que siendo expertos en su ciencia es suficiente para formarlos. No consideran importante el conocimiento pedagógico, por lo que estas carencias no les permite reconocer dónde radican sus limitaciones para lograr la formación integral del estudiante, ni reconocen la importancia que tiene mantener relaciones interpersonales efectivas con sus estudiantes para lograr conducir con éxito la labor educativa, además muestran una fuerte tendencia a realizar esta labor en el colectivo de año de forma individual evidenciando insuficiencias para el trabajo en grupo, no muestran una alta disposición para la mejora, razón por la que no se le ha dado tratamiento a esta problemática en la carrera por la vía del trabajo metodológico ni por la superación profesional.

### **CAPÍTULO III. MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA PARA EL DESARROLLO DE ACTITUDES DOCENTES HACIA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE EN LA CARRERA DE INGENIERÍA INFORMÁTICA DE LA UNISS**

En este capítulo se ofrece el modelo de formación continua que considera el enfoque profesional pedagógico y el trabajo cooperativo para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año en la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss, se realiza una valoración a través del criterio de expertos de la pertinencia y factibilidad del modelo y se determinan sus potencialidades transformadoras a partir del registro de experiencias.

#### **3.1- Propuesta del modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario**

La modelación constituye el método científico que posibilita el proceso mediante el cual se crean modelos para transformar la realidad y permite obtener un resultado que media entre el sujeto y el objeto real.

Según Sheptulín (1983) la modelación es la reproducción de determinadas propiedades y relaciones del objeto investigado en otro objeto especialmente creado, el modelo, para su estudio detallado. Para De Armas, Lorences y Perdomo (2003, p. 11) “La modelación se define como el método que opera en forma práctica o teórica sobre un objeto, no en forma directa, sino utilizando un sistema intermedio, auxiliar o artificial: el modelo”.

Para estos autores, la modelación tiene carácter de método científico en su dialéctica investigativa y como tal genera conocimientos. Es una respuesta eficiente en la dirección del proceso pedagógico, que facilita anticiparse a los cambios educacionales. Su papel en el conocimiento científico está determinado, por la lógica interna del desarrollo de la ciencia y por la necesidad de reflejar la realidad objetiva. En dependencia del grado de complejidad del objeto, adquiere nuevas dimensiones.

Las definiciones referidas a los modelos son resultados de las investigaciones de diferentes autores entre los que se encuentran: Flechsing (1988); Brovelli (1989); Castro (1992); Sierra (2002); De Armas y otros (2003); Gallardo (2004); Valle (2012) y otros.

Valle (2012, p. 139) considera que el modelo: “Es una representación de aquellas características esenciales del objeto, de cómo puede ser cambiado e implementado, así como evaluado, lo que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades con vistas a la transformación de la realidad”.

Las distintas definiciones de modelo coinciden en aspectos que deben tenerse en cuenta para realizar una modelación, entre los que se distinguen:

- Responden a las necesidades educativas de acuerdo a las demandas de un contexto histórico-concreto.
- Revelan la necesidad de obtención de nuevos niveles de eficiencia educativa en correspondencia con el desarrollo educacional.
- Constituyen la proyección anticipada del proceso pedagógico para predecir los cambios y transformaciones que puedan conducir a su desarrollo.
- Toman en cuenta la necesidad de profesionalización de los educadores para la influencia educativa que deben ejercer en el desarrollo de la personalidad.

Autores como Bringas (1999); Sierra y García (2002); Ruiz, (2003); Ferrer, Granados (2004); Reyes, Silva y Santos (2005) y Del Toro (2006) revelan que los modelos poseen rasgos como:

- Constituye una forma superior de construcción teórica del objeto investigado para la transformación del mismo en la práctica.
- Se considera una reproducción ideal o material de procesos, relaciones y funciones posibles y reales para darle solución a un problema planteado y satisfacer una necesidad.
- Es una representación simplificada de la realidad que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades del objeto de estudio.

- Tiene su origen en una teoría más o menos explícita que lo sustenta y lo hace viable.

La Academia de Ciencias (1985) describe las características fundamentales de un modelo: flexibilidad y dinamismo; carácter sistémico y formativo, expresado en su apertura para interactuar; interdependencia entre sus componentes; posibilidad de respuesta a lo no previsto y redirección en función de la calidad. De Armas y otros (2003), plantean que los modelos en las investigaciones pedagógicas deben reunir otras características como son: capacidad de aproximarse al funcionamiento real del objeto (validez y confiabilidad); capacidad para incluir los cambios que se operan en la realidad (Utilidad y permanencia); capacidad referencial, dar cuenta de la dependencia que tienen respecto al sistema social en el que se inserta.

En este estudio se define el Modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario como: La representación ideal del proceso de formación continua del profesor universitario; que basado en el enfoque profesional pedagógico y el trabajo cooperativo pretende desarrollar en el contexto del colectivo de año su disposición hacia la profesión docente que se manifiesta en un sistema desde lo cognitivo, lo conductual y lo afectivo orientado a una formación integral del estudiante; a partir de las nuevas relaciones que se establecen entre sus principios, componentes, fases y acciones dirigidas a su implementación y evaluación para cumplir con los objetivos formativos y alcanzar el cambio actitudinal esperado.

La estructura del modelo que se propone en esta investigación se conformó a partir de las estructuras que declaran De Armas y otros (2003) y Valle (2012), la cual quedó de la siguiente manera:

- Base teórica y metodológica
- Objetivo.
- Principios.
- Caracterización del campo de acción.
- Representación gráfica.
- Fases o etapas.

- Forma de implementación.
- Forma de evaluación.

### **3.1.1- Base teórica y metodológica que sustenta el modelo**

#### **Fundamentación**

Los fundamentos teóricos del modelo contienen las bases filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas que sustentan y organizan la lógica interna del modelo respecto a la formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario en la universidad cubana. Estos fundamentos integran conceptos, principios y categorías sustentados en la filosofía marxista y la dialéctica materialista, la Teoría Histórico Cultural, el compromiso del proceso formativo con la sociedad y la concepción de formación integral del estudiante.

Se sustenta en la filosofía marxista que desde el punto de vista teórico-metodológico se apoya en la dialéctica materialista, al estructurar los principios de la ciencia, sus métodos de investigación y el carácter dialéctico del proceso formativo de los docentes en el marco de las relaciones sociales que se establecen durante su desarrollo profesional, así como las relaciones entre los componentes de la actividad profesional docente que condicionan su formación del cual es objeto y sujeto.

La aplicación de la teoría del conocimiento para comprender y conducir la actividad cognoscitiva de los profesores, parte de la integración de los niveles empírico y teórico y de la ascensión de lo abstracto a lo concreto en la búsqueda de nuevos conocimientos. Esa unidad entre la teoría con la práctica concibe a la educación del hombre como un fenómeno histórico social y clasista, donde el sujeto puede ser educado bajo condiciones concretas, según el diagnóstico de necesidades y el contexto en el que se desempeña, que contribuye su modificación actitudinal al incorporar a la práctica los contenidos adquiridos con un mayor compromiso y motivación hacia la profesión docente.

En la propuesta del modelo se concibe la formación del profesor universitario determinada por los cambios científicos y sociales que dejan su impronta en las exigencias profesionales del docente en la educación superior que permiten la modificación de sus actitudes docentes a partir de un proceso de aprendizaje producto de la socialización, del intercambio grupal en el colectivo de año.

El proceso de socialización se considera también de individualización, pues parte de la dialéctica entre lo social y lo individual en la educación donde el propio docente necesita ser educado y donde el colectivo de año se convierte en un espacio socializador en el que cada uno recibe influencias institucionales e interpersonales y devuelven su procesamiento particular durante el proceso formativo aportando los resultados de su propias experiencias para responder a las demandas de la sociedad. La formación modelada le permite al profesor universitario una orientación estable y peculiar en la conducta, desarrollando una actitud docente para ejercer una influencia educativa dirigida a lograr la educación del estudiante universitario.

Se asume la teoría Histórico Cultural de Vigotsky y sus seguidores, la cual se basa en el carácter mediatizado y mediatizador de los procesos psicológicos donde las actitudes se encuentran estrechamente vinculadas a los rasgos o cualidades que se van desarrollando como características relativamente estables de la personalidad del docente. Se basa en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, en el cual el docente se integra como un sujeto psicológico individual concreto, que le permite personalizar un sistema de información en el que interactúan las condiciones internas con los factores sociales que resultan determinantes para las transformaciones que se producen en su desarrollo psíquico, pues las actitudes cumplen una función de orientación y regulación en la conducta individual y social de los docentes que los guían en determinado sentido.

Para el proceso formativo modelado se asumen categorías de la teoría Histórico Cultural como: situación social de desarrollo, vivencias, zona de desarrollo próximo que se manifiestan en el modelo de la siguiente forma:

La situación social de desarrollo se considera en la propuesta como el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en las actitudes docentes que se mueven del plano externo, social e interpsicológico al plano interno, individual e intrapsicológico (Vigotsky, 1983), sobre la base de la disposición para la participación activa y consciente de los profesores universitarios durante su proceso de formación que permita una modificación positiva de la actitud docente hacia la formación integral del estudiante.

Para Vigotsky (1996, pp.67-68) "la vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo (...) debe ser entendida como la relación interior del (...) ser humano, con uno u otro momento de la realidad (...) la vivencia posee una orientación biosocial. Es algo intermedio entre la personalidad y el medio (...) revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad". Esta concepción en la formación del docente universitario, toma en cuenta cómo se van estructurando y se perciben sus disposiciones hacia la docencia y hacia la labor educativa del estudiante al que le asignan un valor emocional y un significado propio desde la dinámica formativa del colectivo de año como espacio social donde se desarrollan las complejas relaciones vivenciales.

El concepto de zona de desarrollo próximo permite explicar la relación entre enseñanza y desarrollo en su dialéctica. En la actividad formativa, se definen y redefinen constantemente las zonas de desarrollo actual y potencial a partir de la determinación del nivel real en que se expresa el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario y la distancia que existe para lograr el estado deseado. Se actúa sobre su zona de desarrollo potencial al proyectar sus metas y brindar los niveles de ayuda necesarios. Por tanto, se asume el proceso formativo como totalizador, integral, contextual y mediado en la actividad y la comunicación requiriendo de estrategias que contribuyan con el cambio actitudinal.

La actividad formativa en la dinámica del colectivo de año se modela desde la participación activa de los profesores, quienes, al tener como base la actividad conjunta, entretejen un sistema de vínculos interpersonales que no pueden ser

entendidos como una simple reproducción de cada individualidad. Además, se tiene en cuenta en la modelación de la formación continua de estos profesores la ambivalencia y el continuo bipolar de las actitudes; pues en el contexto del colectivo año pueden surgir conflictos que hacen que las actitudes se vuelvan inestables y emergentes y se puedan crear múltiples tendencias de expresión actitudinal en los docentes.

En esta situación, se considera al colectivo de año como un grupo de trabajo que refleja de manera particular las características del contexto. Para ello, se tiene en cuenta la creación de recursos adaptativos para que los docentes se puedan ajustar a las exigencias institucionales y alcanzar niveles aceptables de comunicación y confianza, resolver asertivamente los conflictos y tomar decisiones conjuntas que favorezcan el desarrollo de actitudes docentes hacia la labor educativa y que conduzcan a su consolidación como grupo de trabajo.

En este modelo se concibe al profesor principal de año académico como la figura que debe incentivar el respeto al trabajo, la experiencia, la creatividad y la profesionalidad de los profesores del colectivo de año, la igualdad en la comunicación profesional, el intercambio de ideas, en las concepciones, en los nuevos conocimientos y en las experiencias pedagógicas; así como para lograr la estimulación y motivación por el perfeccionamiento del trabajo.

Los sustentos pedagógicos se fundamentan en la comprensión de esta ciencia para integrar a las demás ciencias que aportan al conocimiento del docente y que permiten abordar la complejidad de su objeto de estudio. Se ponen de manifiesto en el cumplimiento de las leyes, categorías y principios de la Pedagogía, en los cuales se basa el investigador para concebir el modelo de formación continua.

El proceso de formación de los profesores se organiza y estructura apoyado en las dos leyes de la pedagogía expuestas por Álvarez de Zayas (1999): La primera que se refiere a la relación del PDE con el contexto social y la segunda que expresa las relaciones internas entre los componentes del PDE. La educación a través de la instrucción. Válidas también para el cuarto nivel de enseñanza en la cual están

inmersos estos docentes. Estas leyes se expresan en las categorías: educación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, formación y desarrollo presentes en la propuesta.

El modelo que se presenta muestra la formación continua de los docentes a partir de la combinación de la superación profesional y del trabajo metodológico, además tiene como peculiaridad que las actividades formativas que se proponen se basan en un enfoque profesional pedagógico y en el trabajo cooperativo.

El trabajo cooperativo permite que la labor que realizan los miembros de un grupo se haga de forma conjunta. En el colectivo de año, el profesorado asume el protagonismo de sus acciones, es decir es agente de su propio desarrollo respetando la individualidad de cada persona, donde se ayudan mutuamente para comprender la labor educativa que realizan con el estudiante y aprenden de la experiencia y la reflexión compartida; todo esto posibilita la autonomía profesional del profesorado, la interdependencia de los compañeros de trabajo.

En esta propuesta se considera el trabajo cooperativo como aquella actividad realizada por los docentes universitarios que conforman el colectivo de año, donde conjuntamente y de forma equitativa se dividen las tareas, comparten ideas, recursos, planifican en grupo y cada uno es responsable de la parte que le corresponde en función de alcanzar un objetivo común.

Se asumen las dimensiones dadas por Johnson and Johnson (1997), y se enfocan en la orientación que debe tener el docente hacia el trabajo cooperativo para la formación integral del estudiante universitario y quedan expresadas de la siguiente manera:

- Creación de metas grupales entre los docentes del colectivo de año para el desarrollo de la interdependencia positiva de acuerdo a sus necesidades individuales y con un alto nivel de compromiso con el grupo y con la formación integral del estudiante.
- Valoración positiva para comunicarle a los docentes del colectivo de año sus ideas y sentimientos de forma adecuada y con claridad.

- Responsabilidad con las tareas que le corresponden como miembros del colectivo de año, con una distribución equitativa del liderazgo, en función de que sus recursos estén completamente utilizados para conducir la formación integral del estudiante.
- Percepción de la influencia que ejercen en su formación como docente el resto de los profesores del colectivo de año y viceversa, tomando como base las experiencias y habilidades con el consenso grupal de que dicha influencia nunca se debe realizar bajo condiciones de autoritarismo o poder.
- Empleo de procedimientos flexibles para la toma de decisiones individuales y colectivas, en correspondencia con las características y necesidades de la situación.
- Enfrentamiento de los conflictos que se les presentan como docente y como miembro del colectivo de año y su enfoque para la búsqueda de una solución de una manera constructiva.

Se considera el trabajo cooperativo como la forma de relación entre los docentes del colectivo de año y como la metodología a utilizar para su aprendizaje y que van a caracterizar la formación continua del docente universitario que parten de la exigencia hacia una comunicación consciente de cómo y qué es lo que se comunica, la discusión de las expectativas de los miembros del grupo y reglas de funcionamiento, la solución de los conflictos en su dinámica funcional para abrirse a nuevas vías de comunicación, concretar los objetivos del grupo a partir de la implicación individual y la resolución de problemas en el análisis reflexivo y crítico.

La metodología de aprendizaje cooperativo constituye una práctica pedagógica que genera una situación relacional entre los participantes, una interacción o intersubjetividad que hacen que los aprendizajes sean más estables y profundos y requiere que todos y cada uno de los miembros se impliquen desde la misma constitución del grupo. Por tanto, se asume por aprendizaje cooperativo la definición dada por Suárez (2003, p. 38) que lo considera como: “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”.

Se precisan para el trabajo cooperativo del docente condiciones tales como: planificación de la tarea, selección de la técnica de acuerdo a las particularidades de los participantes, exigencias formativas, delegación de responsabilidad, apoyo en la complementariedad de roles y la evaluación individual y colectiva. Estas condiciones permiten direccionar positivamente el trabajo cooperativo en el establecimiento de relaciones de amistad, aceptación, comprensión hacia el otro, de responsabilidad, compromiso ante el rol profesional, favorecimiento de cualidades que debe poseer como docente y para la formación del estudiante, el desarrollo de la comunicación, que conducen a la implicación en el aprendizaje, la integración, cohesión y el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante.

En las actividades formativas del modelo de formación continua se utilizaron las técnicas de: conferencia, entrenamiento, talleres; concebidas como formas organizativas que caracterizaron la superación profesional y el trabajo metodológico. En el caso de la superación profesional se emplearon: la conferencia especializada, el entrenamiento, el taller y para el trabajo metodológico el taller metodológico. A todas estas formas organizativas con excepción de la conferencia se les aplicó como método la Técnica de puzzle.

La Técnica de puzzle o rompecabezas de Aronson (1978); consiste en fragmentar el contenido en tantas secciones como miembros compongan el grupo de trabajo. Cada estudiante se encargará de leer su texto. Luego se reúnen en grupos que han leído el mismo texto, para compartir la información. Finalmente, vuelven a sus grupos de origen para elaborar conjuntamente todo el material.

El taller es la forma organizativa que predomina en las acciones formativas que se proponen y se utiliza en la superación profesional con el nombre de Talleres de formación complementaria y en el trabajo metodológico a través de un Taller metodológico. Se selecciona el taller como forma organizativa porque propicia la construcción colectiva del conocimiento, a partir de una metodología participativa y

dinámica, cuyo resultado es un producto cualitativamente superior con elementos de todos en función del desarrollo profesional del educador.

Constituye una forma diferente de abordar el conocimiento, la realidad desde la interacción grupal. Tiene como principio rector la relación entre la experiencia individual, la reflexión colectiva y la producción de conocimientos que genera nuevas relaciones pedagógicas y permite que los participantes desarrollen una actitud de reflexión sobre el trabajo y de búsqueda de las causas de los problemas profesionales en educación para desde ellos proyectar alternativas de solución.

El taller se desarrolla teniendo como punto de partida la preparación previa de los participantes. Se utilizan métodos y técnicas eminentemente participativos y de animación que potencian el trabajo individual, la dinámica grupal, y la atención. Tiene como precedente el saber colectivo en función del desarrollo de capacidades para el trabajo en grupo, con el grupo y para el grupo, habilidad invariable en el desempeño del rol del educador, donde indistintamente van asumiendo roles de animador, de investigador, de educador o de alumno, director, metodólogo, entre otros. Se vincula la teoría con la práctica y la investigación para hacer más eficiente y científico el trabajo y así alcanzar los objetivos propuestos.

La evaluación del trabajo cooperativo, se proyecta desde la implicación de todos los integrantes del colectivo de año, responde a la tarea que debe realizar cada uno como miembro del grupo de trabajo. Se diferencia la evaluación del trabajo individual y la evaluación del trabajo colectivo, pero ambas se ven de forma complementadas. Para la evaluación se le atribuye una importancia a la observación del diálogo y la discusión que se establece entre los docentes del colectivo de año y la observación de la interdependencia positiva y la interacción simultánea entre ellos y con el profesor que está desarrollando la actividad formativa, también a través del lenguaje y del discurso, permite la valoración del trabajo individual y del trabajo del grupo.

El uso del trabajo cooperado en estos docentes se considera como una estrategia estimuladora para fortalecer las relaciones interpersonales cooperadas que permiten alcanzar el objetivo individual en la cooperación con los otros miembros del colectivo de año para alcanzar las metas (Bonals, 2004 y Ferreiro, 2011) y desarrollar actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante de la carrera de Ingeniería Informática.

El trabajo cooperativo estimula el aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, es coherente con el enfoque profesional pedagógico (Herrera, 2014) que se gestiona desde el colectivo de año académico como eje integrador que organiza y dirige la teoría y la práctica desde este nivel organizativo, como contenido favorece la formación de creencias pedagógicas, cohesiona las relaciones de cooperación (Jiménez, 2008), y las cualidades básicas que contribuyen al desarrollo de actitudes hacia la formación integral del estudiante.

El enfoque profesional pedagógico se considera una perspectiva para la formación continua del profesor universitario que se genera de la práctica profesional del docente y del intercambio de complejos procesos de participación socio profesional en determinado contexto histórico social y nivel organizativo; para alcanzar un desempeño profesional pedagógico encaminado a dar respuesta a los problemas de la profesión docente.

En el modelo que se propone el enfoque profesional pedagógico se define como la organización y dirección de la formación continua del profesor universitario que se expresa en el sistema de conocimientos, habilidades y valores que demanda la profesión para el ejercicio de la docencia; caracterizada por el intercambio reflexivo, crítico y de participación colectiva socio profesional de un grupo de profesores que integran el colectivo de año académico como nivel organizativo institucional para el desarrollo en el dominio de las funciones y una identidad hacia la docencia como profesión y una actitud docente hacia la formación integral del estudiante.

Las acciones formativas con enfoque profesional pedagógico se caracterizan por enfatizar en aquellos aspectos que el profesor universitario debe dominar como docente a partir del conocimiento de la ciencia que imparte y cómo puede operar con este, expresado en la evaluación del estudiante; a partir de la creación de un clima pedagógico positivo para la labor educativa con el empleo de procedimientos para la reflexión y valoración de la formación integral del estudiante, así como la proyección de estrategias de solución para su regulación y control; el conocimiento acerca de cuáles son los intereses, motivos, aspiraciones que le permitan formar en ellos normas, sentimientos y orientaciones valorativas; estableciendo una comunicación constante tanto de forma individual como grupal; desarrollando habilidades en la organización del trabajo docente; con un alto compromiso y responsabilidad con el proyecto educativo de grupo y con la demanda social que le corresponde cumplir como profesor universitario y lograr satisfacción por la formación integral, que como profesionales de la Informática, adquieren sus estudiantes.

Se tiene en cuenta en la propuesta, el desarrollo de características estables en el docente, consideradas como cualidades básicas que tributan a la efectividad en las relaciones interpersonales con sus estudiantes, consistentes en ser auténtico y coherente con el estudiante como expresión de su identidad; mostrarle su aceptación incondicional, brindarle su confianza y aprecio; desarrollar habilidades para entenderlo, a partir de establecer con este una relación de comprensión empática, y de compromiso y responsabilidad con la docencia y con la labor educativa; así como lograr que el profesor universitario sienta satisfacción con el ejercicio de la profesión docente y con la formación integral del estudiante.

Se concibe el enfoque profesional pedagógico como un eje integrador que organiza y dirige la teoría y la práctica de los docentes hacia la formación integral del estudiante, donde se apropian del conocimiento pedagógico durante el proceso de formación continua que es construida y reconstruida sistemáticamente desde una perspectiva grupal del colectivo de año, que se expresa en lo individual y en lo grupal para que sea determinante en la conformación de la identidad

profesional, es decir, que se sientan identificados como profesionales de la docencia como elemento detonante que permite una modificación o cambio actitudinal positivo hacia la docencia y la formación integral del estudiante como misión fundamental del profesor universitario.

La formación continua del profesor con enfoque profesional pedagógico se desarrolla desde el trabajo metodológico por su utilidad en la formación didáctica y pedagógica general para el ejercicio de la docencia universitaria, dado su carácter contextualizado y sistemático y su efecto inmediato en la formación y el desempeño docente y también desde la superación profesional como proceso formativo más formalizado, con efectos mediatos en el desarrollo de actitudes docentes de los profesores.

### **Justificación de su necesidad**

La intención de transformar las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante responde a una prioridad de la Educación Superior cubana donde la formación del profesional se comprende en términos de desarrollo de la personalidad y de crecimiento personal desde las mediaciones para la dirección del PDE articulando lo instructivo y lo educativo, en función del desarrollo de su personalidad desde una perspectiva totalizadora.

Las siguientes demandas justifican la necesidad de conformar un modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante en la universidad cubana actual:

- La dirección del MES presta cada vez mayor atención a la problemática de la formación continua de los docentes universitarios influenciada por los profundos cambios sociales, económicos y culturales que se y transforman el sistema educativo en la educación superior.
- El desarrollo de la formación continua de los docentes universitarios tiene en el trabajo metodológico una vía para la formación pedagógica del profesorado, en estrecha vinculación con la superación profesional.

- En la educación superior se desarrolla el trabajo metodológico según establece la Resolución 210/07 con el propósito de alcanzar óptimos resultados en el PDE, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción para satisfacer los objetivos de los planes de estudio, en el que se conjugan la autopreparación y la labor metodológica colectiva. (MES, 2007).
- En la formación continua de los docentes universitarios se identifica su formación actitudinal para el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes, donde la formación constituya un proceso de construcción intersubjetiva, donde se aprenda de forma cooperativa.
- El cambio hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje que combine lo educativo, instructivo y desarrollador, la construcción autónoma de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Para ello se requiere de la transformación y la concientización del docente de la necesidad del cambio y de su preparación para lograrlo.
- La formación continua de los docentes universitarios se centra en el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante.

### **Contexto social en el que se inserta el modelo**

El modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario se concibe para insertarse en la educación superior cubana caracterizada por el pleno acceso a través de sus modalidades de formación que en el marco del colectivo de año académico, permite la formación integral dirigida a garantizar la fuerza de trabajo capacitada que el desarrollo económico, social y político del país exige.

#### **3.1.2- Fin y objetivos del modelo**

El modelo tiene como fin ofrecer una formación continua para el profesor universitario que desarrolle actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante acorde a las exigencias actuales que demanda la educación superior cubana.

En este sentido, el modelo se propone como objetivo general ofrecer a los profesores que integran los colectivos de año académico en las carreras universitarias no pedagógicas una formación continua basada en el trabajo cooperativo y en el enfoque profesional pedagógico para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante.

Además, el modelo tiene como objetivos específicos los siguientes:

- Contribuir al perfeccionamiento del trabajo educativo en el colectivo de año académico desde el fortalecimiento de las relaciones de cooperación entre sus miembros.
- Desarrollar en los profesores una cultura pedagógica para el ejercicio de la docencia y para la formación integral del estudiante desde el intercambio y la reflexión de la práctica docente basada en un enfoque profesional pedagógico.
- Desarrollar cualidades básicas en los profesores para fortalecer las relaciones interpersonales entre los miembros del colectivo de año y de estos con los estudiantes para conducir satisfactoriamente el trabajo educativo del año académico.

### **3.1.3- Principios para la formación continua del profesor universitario en los que se sustenta el modelo:**

Se adopta la posición asumida por Silvestre y Zilberstein (2002) que conciben los principios como regularidades esenciales que guían y norman los procesos. En el modelo se tiene en cuenta los principios de formación del docente sostenidos por García (2006a), asumidos también por Hirle, (2010) y Santana (2011), que constituyen una guía científica dirigida al educador para el desarrollo de la personalidad del estudiante, que permitió reconsiderarlos como ideas rectoras de esta investigación en el proceso de desarrollar las actitudes docentes para la formación integral del estudiante universitario. Por tal razón, los principios que se asumen para la formación continua del docente son los siguientes:

#### **1. La formación del docente como un proceso continuo.**

Tiene como punto de partida el diagnóstico de necesidades del docente y permite identificar dónde radican sus deficiencias y potencialidades manifestadas en su disposición, actuación y desarrollo de actitudes del profesorado hacia la docencia y la formación integral del estudiante; en la planificación; desarrollo y evaluación de la formación. Se considera un proceso lleno de contradicciones en el que se pueden operar saltos cualitativamente superiores que forman y desarrollan cualidades en el profesor universitario durante el ejercicio de su profesión docente.

## **2. El carácter integral de la formación del docente.**

Se sostiene sobre la base de promover el desarrollo en función de la satisfacción de sus necesidades formativas individuales, grupales e institucionales, con énfasis en el desarrollo personal y potenciando la apropiación de una cultura pedagógica; una identificación y compromiso con la profesión docente y con la labor educativa.

## **3. El carácter personalizado de la formación del docente.**

Se considera que al estimular el rol activo del profesorado en el proceso de formación se despliegan las potencialidades de compromiso profesional y social hacia la labor formativa en coherencia con las necesidades y limitaciones individuales existentes. La configuración psicológica del docente exige atender a las características personales, individuales, los referentes vivenciales, las experiencias, los conocimientos, las habilidades, los hábitos, los valores, las potencialidades y limitaciones personales para el desarrollo actitudinal del docente.

## **4. El carácter desarrollador de la formación del docente.**

Estimula los procesos reflexivos y autorreflexivos en las actividades formativas que conducen al desarrollo de actitudes docentes que los orienten en la formación integral del estudiante.

## **5. El carácter contextual de la formación del docente.**

Supone el desarrollo actitudinal docente del profesor universitario en el sistema de la actividad y la comunicación, inmerso en las condiciones concretas del contexto

en el que se realizan las actividades formativas. El colectivo de año se considera como el eslabón base para la formación integral del estudiante y como contexto fundamental de actuación del docente en su labor educativa y en su propia formación a partir del trabajo metodológico y de la superación profesional para que se modifiquen las actitudes.

#### **6. La comunicación dialógica en la formación del docente.**

Debe establecerse un clima flexible y empático desde el inicio y mantenerse durante todo el proceso formativo, centrado en el intercambio, la reflexión y el diálogo, la comunicación horizontal para que propicie la expresión auténtica de los participantes y fomente las relaciones intersubjetivas como base de solidaridad y la ayuda.

#### **7. El trabajo cooperativo en la formación del docente.**

Se conciben las actividades formativas basadas en una metodología de aprendizaje cooperativo para que estimule los procesos reflexivos, se desarrolle el intercambio, la socialización progresiva y la asunción de creencias colectivas para el desarrollo personal. La interacción social cobra importancia en el aprendizaje de actitudes a través de las necesidades personales, las presiones normativas y el deseo de pertenencia que sirva como forma de relacionarse los profesores en el colectivo de año a partir del trabajo cooperativo que rompe con estereotipos preconcebidos en cuanto a la formación continua del docente y al trabajo en grupo.

#### **8. El carácter interdisciplinario y sistémico de la formación del docente.**

Se fundamenta en una concepción de desarrollo de actitudes docentes del profesorado centrado en el enfoque profesional pedagógico y en el trabajo cooperativo desde la perspectiva compleja y multidimensional de los elementos que lo integran y sus relaciones dialécticas.

#### **9. La formación del docente en la excelencia como resultado a evaluar.**

Se sustenta en el logro del cambio deseado en el docente con una formación que estimule su disposición para su rol profesional, que tiene como resultado un crecimiento personal y grupal para sí y en función de la formación integral del estudiante.

### **3.1.4- Características de la formación continua del profesor universitario para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante**

Las actitudes docentes para la formación integral del estudiante es concebida desde su estructura metodológica en la teoría de los tres componentes reconocidos por Rosenberg y Hovland (1960) para la formación y desarrollo actitudinal del sujeto. Así se asumen los componentes: cognitivo, afectivo y conductual que tienen como sistema orientador: la orientación hacia la formación integral del estudiante como objeto de actitud, hacia el trabajo cooperativo y hacia cualidades básicas para la formación integral del estudiante que se proyectan en función de cambios en las actitudes de los docentes donde la unidad de lo cognitivo-afectivo, lo individual y social, lo interno-externo mantenga su máxima expresión.

Estos componentes y su sistema orientador tienen su expresión manifiesta en la formación continua del docente, en relación a las funciones que realiza como parte de su labor formativa y que se expresa, no solo en sus conductas externas, sino que poseen su manifestación interna a través de las actitudes.

El componente cognitivo del proceso de desarrollo de actitudes docentes para la formación integral del estudiante universitario se complejiza por sus componentes: conocimiento, información, creencias que se centran en el rol del profesional, sus funciones y cualidades básicas en unidad con el trabajo cooperativo como esencia para el lograr el fin educativo. Por otro lado, la situación social, el grupo, el colectivo de año académico, las normas que le imprimen al docente, deben ser detonantes e incentivos para implicarse en el desarrollo de actitudes docentes coherentes, a partir de develar el enfoque profesional pedagógico y el sistema de

relaciones como centro del problema en sus creencias, actitudes y modos de actuación.

El componente afectivo como aspecto central de la actitud (Casales, 2012 y Gallardo y otros 2007), está estrechamente ligado a la evaluación del docente en este caso hacia el objeto de actitud. Es la atribución de cualidades como los sentimientos o emociones que suscita en el docente la presentación efectiva de un objeto, suceso o situación, o su representación simbólica. El nivel emocional se diferencia del cognitivo, pero ambos pueden presentarse juntos y a la vez llevan implícito el carácter de acción evaluativa, de dirección conductual.

El componente conductual muestra la disposición a actuar del docente con respecto a su rol profesional, lo que significa un estado interno que se refleja en la forma de actuar a favor o en contra como expresión integral de lo que conoce, piensa, dice y siente en su actuación profesional docente hacia la formación integral del estudiante.

Las indicaciones para la práctica se concretan en la especificación de los requisitos para la implementación del modelo a través de actividades formativas, que orientan metodológicamente la implementación del modelo y su efectividad en la formación integral del estudiante, lo que se convierte en un mecanismo de reorientación del trabajo del colectivo de año en la concreción del proyecto educativo de grupo para el año.

En el proceso de modelación desarrollado se declara el deber ser, que integra armónicamente conceptos, principios y categorías sustentados en la filosofía dialéctica materialista, el enfoque histórico cultural, y la formación continua de los docentes universitarios, para perfeccionar su labor formativa desde su compromiso y disposición hacia la formación integral del estudiante, centrado en:

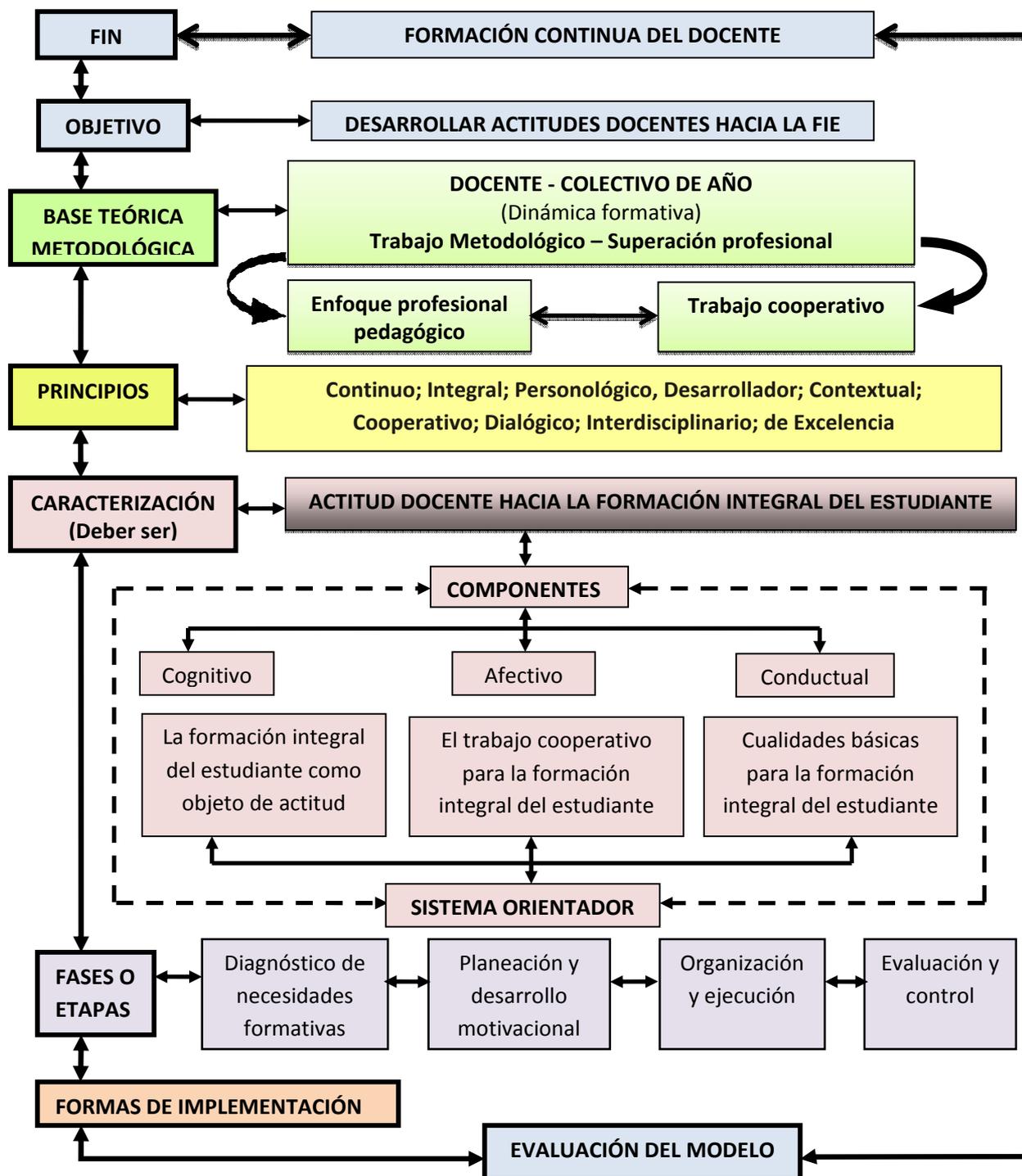
1. Estar intrínsecamente orientado a potenciar en el estudiante universitario la formación de conocimientos, habilidades, motivos, valores, actitudes que le posibiliten un desempeño profesional ético, responsable y de compromiso

social, como expresión de su funcionamiento consciente volitivo y de la profesionalización docente.

2. Tomar en cuenta la estimulación de conocimientos y en cómo operar con ellos que conduzca a niveles de autorregulación metacognitiva, a través de procedimientos de análisis autorreflexivos de tipo individual y grupal a través de la comunicación individual y colectiva con sus estudiantes.
3. Ser un profundo conocedor de la motivación del estudiante para formar normas, sentimientos, orientaciones valorativas desde el sistema de conocimientos de las asignaturas. Es decir, garantizar la unidad de lo instructivo y lo educativo como modo de actuar del docente universitario.
4. Ser un sujeto altamente comprometido con las demandas de la sociedad y que experimenta altos niveles de satisfacción por el logro del deber cumplido.
5. Reconocer en el trabajo cooperado una fortaleza para la formación integral del estudiante, al garantizar estilos pedagógicos concebidos desde el colectivo de año.
6. Comprender que el aprendizaje con otros; su organización, mediada por la comunicación interpersonal; la confianza entre los participantes; la tolerancia y el respeto a la diversidad favorecen la transformación del estudiante.
7. Conocer acerca de la efectividad, satisfacción, intención, organización y confianza del trabajo en equipo en los procesos formativos para sí y para el otro, como expresión de los postulados histórico-culturales, de la mediación y los otros al interactuar en la ZDP.
8. Establecer relaciones interpersonales efectivas con sus estudiantes, siendo auténticos, asertivos, empáticos, y comprometidos con la tarea, lo que se exprese en satisfacción profesional docente.

### **3.1.5- Representación gráfica del modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año**

**Esquema del Modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año**



### **3.1.6- Fases o etapas del modelo para desarrollar actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año:**

Las fases del modelo son expresión de la dinámica interna del proceso formativo que se modela y de la interpretación para su puesta en marcha en el contexto de actuación docente, a partir de concebir de forma holística los principios y componentes. Se asume como concepción metodológica la existencia de fases interconectadas entre sí en la que se gestionan actividades con fines propios.

#### **Primera Fase: Diagnóstico de las necesidades formativas del profesorado.**

Como actividad vivencial involucra al grupo de docentes del colectivo de año interesados en plantear soluciones y perfeccionar su formación docente e incluye un análisis procesal de la información obtenida para conocer la situación real en relación a las potencialidades y limitaciones de las actitudes de los docentes para la formación integral del estudiante como objetivo central.

Se requiere como condición contar con el compromiso de los docentes para realizar el cambio actitudinal; gestar el trabajo grupal en función de las potencialidades e identificar los problemas, conocer las causas y buscar soluciones. Legitimar las percepciones de los docentes, la diversidad de criterios y aplicar las técnicas de diagnóstico planeadas con su correspondiente análisis procesal, como incentivos para la reflexión e implicación. Se precisa explorar las necesidades del profesorado, motivaciones, intereses, como punto de inicio para el diseño de las actividades formativas en el cambio actitudinal docente, en el enfoque profesional pedagógico y de cooperación en el colectivo de año.

#### **Acciones:**

- Conformación de un ambiente integrador donde predomine el compromiso individual y grupal.
- Elaboración de un diagnóstico inicial a partir de la aplicación de instrumentos para caracterizar a los docentes con respecto al desarrollo de su actitud docente para la formación integral del estudiante.
- Análisis crítico del modelo del profesional y documentos del colectivo del año.

- Procesamiento de la información con el uso de la estadística descriptiva.
- Facilitación de los resultados al grupo como proceso de retroalimentación.
- Elaboración del marco referencial común a partir del modelo pedagógico que sustenta la Educación Superior cubana.
- Determinar potencialidades en lo individual y grupal de los docentes.

Los participantes son los miembros del colectivo de año. El sistema categorial emerge del proceso de diagnóstico de las necesidades formativas del profesorado, de las técnicas aplicadas y se centra en el rol del docente universitario inmerso en el sistema de relaciones para el desempeño de sus funciones docentes en el logro del profesional competente y comprometido con el proyecto social que se defiende.

### **Segunda Fase: Planeación y desarrollo motivacional de las actividades formativas.**

Esta fase permite a los docentes del colectivo de año orientarse hacia el proceso formativo en función de las potencialidades existentes para la solución de limitantes reconocidas, por lo que se necesita del compromiso y de la comprensión para asumir actividades hacia el cambio actitudinal.

El colectivo de año en esta fase despliega su labor formativa sustentada en el trabajo metodológico y la superación profesional para la solución de las contradicciones entre la teoría y la práctica educativas para la formación del estudiante, las necesidades formativas de los docentes y las exigencias del modelo del profesional, como contradicción epistémica; las que atendidas desde el enfoque profesional pedagógico y el trabajo cooperativo desarrollen la actitud docente hacia la formación integral del estudiante.

Se desarrollaron las actividades formativas utilizando diferentes formas de organización, desde la superación profesional y el trabajo metodológico: (Anexo 18). En la superación profesional se desarrollaron:

- La conferencia especializada como actividad introductoria al contenido del trabajo cooperativo.

- El entrenamiento con el objetivo de desarrollar habilidades para el trabajo cooperado orientado a la formación integral del estudiante universitario.
- Los talleres que se les dio el nombre de Talleres de formación complementaria que permiten: reconceptualizar las funciones del docentes universitario, reconocer la importancia del trabajo cooperativo en el colectivo de año, identificar las potencialidades del enfoque profesional pedagógico como eje integrador para la formación de actitudes docentes de los profesores del colectivo de año, relacionar la dinámica formativa del colectivo de año y su gestión pedagógica en correspondencia con el objetivo formativo que se persigue, relacionar la disciplina integradora y las estrategias curriculares en función de potenciar la interdisciplinariedad y reconocer al proyecto educativo de grupo como resultado a lograr.

En el trabajo metodológico se desarrolló el taller metodológico que integra, a partir del análisis reflexivo, los problemas del colectivo de año en su dinámica formativa y en su gestión pedagógica para la formación integral del estudiante, lo que pasa por un proceso de formación continua del profesorado y de desarrollo de sus actitudes docentes.

Se sostiene que los implicados sean los objetos y sujetos de su propia formación al asumir roles y funciones a partir de las potencialidades. Las actividades formativas tendrán en cuenta:

- La elaboración de las actividades formativas: estas parten del diagnóstico y se estructuran en: objetivos formativos, contenidos propuestos, principales métodos y medios, la evaluación y bibliografía complementaria. Se elabora en equipos de trabajo, asignados por el profesor principal del año.
- Contextualización al año académico: se deben atender las exigencias y los objetivos en este nivel organizativo, las características individuales y grupales resultantes del diagnóstico, la disposición hacia la formación docente, potencialidades de los recursos humanos, tiempo destinado al efecto y las relaciones interdisciplinarias.

- La implementación y evaluación de las actividades formativas exige la incorporación del sistema de actividades al plan de desarrollo individual y para su conformación tendrá en cuenta: la revisión de los problemas identificados; la precisión de la concepción didáctica y metodológica del sistema formativo, de los contenidos a reflexionar, de los métodos participativos en la enseñanza-aprendizaje, la superación profesional y el trabajo metodológico, el lugar de ejecución, el tiempo asignado a cada acción y las formas de evaluación.

Se desarrollan en sesiones de trabajo grupal y se apoyan en las vivencias experimentadas por los docentes para problematizar la realidad educativa y mejorar el cumplimiento de las funciones profesionales.

### **Tercera fase: Organización y Ejecución de las actividades formativas.**

El autor propone realizarlo en períodos de tiempo que incluya:

- La determinación de los recursos humanos y materiales para el desarrollo del sistema formativo de los docentes, el contenido curricular, los medios de enseñanza, los locales, la conformación de grupos y la bibliografía.
- La coordinación con los diferentes niveles organizativos para el tratamiento a las necesidades del profesorado en el colectivo de año académico.
- El desarrollo de actividades basadas en el trabajo cooperativo y el enfoque profesional pedagógico como eje integrador para que potencie la implicación y el compromiso de los docentes, según los intereses, la experiencia acumulada, el uso de métodos participativos en la solución de los problemas, en la formación de equipos docentes, hacia la mejora en la formación integral del estudiante como potenciadora del cambio actitudinal esperado.

Esta fase se centra en mejorar el proceso formativo, lo que implica promover acciones con una actualización permanente y fomentar en el profesorado el dominio de contenidos pedagógicos necesarios para llevar a cabo la formación integral del estudiante desde relaciones de trabajo cooperadas donde desarrolle las cualidades necesarias que conlleven a una actitud docente positiva al rol de educador.

#### **Cuarta fase: Evaluación y control de las actividades formativas.**

Se asume como proceso y resultado donde se valoran las actividades formativas dirigidas al desarrollo de una actitud docente del profesor universitario hacia la formación integral del estudiante. Para ello se considera:

- La evaluación desde la valoración sistemática de los resultados alcanzados por fases, actividades y acciones como un proceso ascendente e integral que parte del diagnóstico de los docentes. Se utiliza la observación a las actividades metodológicas y de superación profesional, la aplicación de los instrumentos permiten constatar el desarrollo disposicional docente en los profesores.
- La participación activa y reflexiva del docente en la solución de los problemas profesionales planteados, los resultados de los controles a clases y otras actividades metodológicas y de superación y la satisfacción de los estudiantes.
- La reflexión colectiva y sistemática de cada actividad como retroalimentación para la mejora continua del proceso formativo y para el uso flexible de variantes en el modelo propuesto.

La flexibilidad del modelo diseñado permite la incorporación de variantes de evaluación aprobadas por el colectivo de año. Es esencial considerar la evaluación de cada actividad como momento de asesoramiento sobre la base de la reflexión colectiva, donde predomine el intercambio de ideas y el diálogo profesional, a partir de argumentos sólidos, fruto de un proceso profundo de reflexión y autorreflexión y donde predomine el sentido de la crítica y la autocrítica conscientes.

#### **3.1.7- Formas de implementación del modelo**

En los requisitos para la implementación del modelo están las exigencias dirigidas al colectivo de año académico para la ejecución de las actividades formativas que orienten, estimulen y desarrollen la actitud docente hacia la formación integral del estudiante universitario.

#### **1. Los requisitos para la implementación del modelo se concretan en:**

### **a. La preparación del colectivo de año académico**

La preparación del colectivo de año responde al desarrollo de una actitud docente favorable hacia la docencia y al trabajo en grupo a partir de formas de relación cooperadas que permitan lograr el cumplimiento de los objetivos del año, propiciando la integración de lo educativo e instructivo desde un enfoque interdisciplinario, lo que se logra con la aproximación a los elementos teóricos, metodológicos y prácticos del modelo que favorezcan la formación integral del estudiante universitario. Como condición para la efectividad del modelo deben estar presentes las potencialidades que tiene el colectivo de año para reflexionar sobre bases teóricas y prácticas cómo se desarrolla el proceso formativo en la universidad hacia el logro del proyecto educativo de brigada.

La preparación del colectivo de año se concibe en correspondencia con los principios del modelo. Sin embargo, los fundamentos teóricos y prácticos, así como los componentes de la actitud y el sistema orientador permiten especificar ejes temáticos claves para el desarrollo favorable de dicha actitud:

- La formación integral del profesional como tendencia contemporánea. Una mirada desde la educación superior cubana.
- Los nuevos círculos del aprendizaje: La cooperación una estrategia para favorecer las relaciones interpersonales y el rendimiento académico.
- Actividades formativas para el establecimiento del trabajo cooperativo en la orientación docente hacia la formación integral del estudiante.
- La gestión pedagógica del colectivo de año orientada en la formación integral del estudiante.
- Configuración de situaciones de aprendizajes cooperativos con enfoque profesional pedagógico como estrategia estimuladora de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante.

A partir de estos ejes, el modelo propone para el desarrollo de actitudes docentes el uso de variadas formas de superación profesional y de trabajo

metodológico, direccionadas al enfoque profesional pedagógico y el trabajo cooperativo; para el logro en la formación del estudiante.

En la implementación del modelo se requiere de un análisis de las necesidades de superación del colectivo de año, a partir de tener en cuenta las categorías y subcategorías de análisis que estructuran la actitud docente en estudio y que definen el proceder del colectivo de año:

- Aspectos teóricos y metodológicos relacionados con el desarrollo de actitudes docentes desde la dinámica formativa del colectivo de año para desarrollar la actitud docente hacia la formación integral del estudiante.
- Concepción teórica y metodológica y aseguramiento de las actividades formativas
- Diseño del sistema de actividades formativas: ¿Qué actividades y estructura metodológica es necesario en el cambio actitudinal que se aspira? ¿Qué acciones son necesarias? ¿Cuáles serían los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas organizativas y cómo evaluarlas?

#### **b. Funcionamiento del colectivo de año académico**

El colectivo de año constituye un subsistema organizativo del trabajo metodológico que se concreta en la estrategia educativa de carrera, integrando el sistema de influencias educativas, en correspondencia con los objetivos educativos e instructivos del año, estrategia que se plasma en el proyecto educativo de grupo, constituye un espacio idóneo para la implementación de actividades formativas, las que se orientan a la formación integral del estudiante.

El colectivo del año participa en el proceso de diagnóstico integral y de evaluación del estudiante y de la brigada, cuestión que le permite tener un acercamiento a las necesidades y potencialidades individuales y grupales de los estudiantes, que unido a las necesidades docentes para su desempeño profesional se estructuran en el diagnóstico pedagógico del año académico como punto de partida para ajustar su accionar formativo al contexto del año.

Otro aspecto en el colectivo de año es la conducción y control del proyecto educativo de grupo, lo que exige niveles de preparación docente, trabajo sistemático del año académico a través de sus reuniones y de espacios de reflexión y debate en torno a cómo se forman los estudiantes y en qué medida están orientados los docentes hacia su rol profesional.

## **2. Formas de implementación del modelo**

El modelo se implementa desde la dinámica formativa del año académico. El accionar transformador del modelo tiene su eje integrador en las actividades formativas dirigidas al desarrollo de las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante, desde el enfoque profesional pedagógico y el trabajo cooperado de sus docentes.

Parte del diagnóstico pedagógico del año, los principios en que se sustenta el modelo de formación continua, donde se proyecta el accionar dirigido al desarrollo de actitudes docentes que desde la labor educativa del año favorezcan el cambio actitudinal que se espera y la formación del estudiante. El modelo contiene variadas formas organizativas de la superación profesional y el trabajo metodológico, las que guían de forma flexible al colectivo de año en la implementación de su labor formativa docente.

### **3.1.8- Formas de evaluación del modelo**

La evaluación de los resultados alcanzados en la implementación del modelo tiene enfoque de sistema, continuo, reflexivo, contextual, educativo y se propone valorar los cambios en la disposición docente hacia la formación integral del estudiante expresada en lo cognitivo, afectivo y comportamental y que se expresan en un sistema orientador que integra: el dominio de la formación integral del estudiante como objeto de actitud, el trabajo cooperativo y las cualidades básicas para conducir dicha formación del estudiante, permite identificar las limitaciones y las potencialidades en la mejora continua y necesaria y con la flexibilidad necesaria para realizar los reajustes correspondientes.

En la implementación del modelo, el colectivo de año se hace valer de la función diagnóstica que realiza a los estudiantes, así como del colectivo de año en relación a cómo se están formando los estudiantes y en qué medida los docentes están orientados hacia su rol profesional, para lo que se dispone de instrumentos diagnósticos. Al concluir los semestres y al finalizar el curso, a través del registro de experiencias de los actores implicados como una forma de hacer valer sus valoraciones y proyecciones de mejora.

En las actividades formativas se precisará la efectividad del modelo como proceso y resultado de la labor del colectivo de año en el desarrollo de actitudes docentes coherentes con su actuación orientada a la formación integral del estudiante, en segundo lugar, la dimensión de trabajo cooperativo en las relaciones interpersonales, como tercero el enfoque profesional pedagógico en la orientación docente hacia su labor formativa y las cualidades básicas que deben poseer los docentes que aportan los principales problemas y las sugerencias de solución.

### **3.2- Resultados de la aplicación del Método de Criterio de expertos**

Se utilizó el método Criterio de expertos como vía para evaluar la pertinencia y factibilidad (Crespo, 2009) del modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año en la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss.

Para la selección de los expertos, se aplicó la encuesta a 35 candidatos (Anexo 8) para el cálculo de la competencia ( $k$ ) en el tema a cada entrevistado. Los resultados de la encuesta y los cálculos de  $K_c$ ,  $K_a$  y  $K$  realizados en Excel (Anexo 15), para el cálculo se utiliza la tabla patrón (Anexo 8 A). Se selecciona como expertos potenciales a 25 encuestados con un coeficiente de competencia superior a 0.8 considerado alto en la bibliografía, según Crespo (2009).

Al grupo de expertos seleccionados se les aplica un instrumento (Anexo 8 B) para evaluar 10 de los indicadores que determinan la pertinencia, factibilidad, viabilidad y calidad de la propuesta de modelo. Las valoraciones cualitativas de los expertos para la mejora en esta encuesta se sometieron al análisis de contenido y

constituyó un aporte en la concepción teórica y la aplicación práctica de la propuesta y se encauzó a centralizar el trabajo cooperado y el enfoque profesional pedagógico en el desarrollo de actitudes docentes para la formación integral del estudiante desde el colectivo de año. Los resultados de este instrumento (Anexo 15 A) fueron procesados en Excel, según la metodología para determinar la pertinencia de cada indicador, obteniéndose que todos resultan muy adecuados (Anexo 15 B), se destaca la correspondencia entre la varianza en valores no significativos y la mediana como tendencia central con valor de muy adecuado. Estos resultados ofrecen un aval de la efectividad del modelo.

### **3.3- Potencialidades transformadoras del modelo. Registro de experiencias**

En la investigación se utilizó **el registro de experiencias** para constatar las potencialidades transformadoras del modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año, a partir de la triangulación de datos con la aplicación de grupos focales, encuestas y entrevistas individual y grupal.

**Los grupos focales** permitieron valorar el modelo (Anexo 9). Se realizaron tres grupos focales que se conformaron en grupos pequeños buscando homogeneidad y para estimular la participación y la expresión libre de todos los integrantes, a partir de la creación de un ambiente apropiado para su realización.

Al abordar la experiencia en los tres grupos, se aprecia el sentimiento de satisfacción por el desarrollo de la actividad y el deseo de dialogar acerca de la dinámica del colectivo de año. Las opiniones se acercan a expresiones como: *“excelente dinámica”*; *“todos ganamos y no perdemos nuestro tiempo”*; *“lo que limita al colectivo de año es la falta de gestión que forme al docente, de motivación y liderazgo compartido”*; *“lo pedagógico, es una limitante, somos especialistas de la asignatura”*; *“qué bueno el trabajo en equipos, lo cooperado finalmente gustó”*; *“el camino es atender las necesidades de los docentes y los estudiantes, la solución es explotar nuestras potencialidades”*; *“hemos realizado reflexiones profundas acerca de lo que nos une, lo pedagógico en unidad con la ciencia que*

*enseñamos*". Se reconoce que al inicio de las acciones, lo cooperado rompía con la creencia del trabajo individual y no fue acogido con gran beneplácito, por otro lado, lo pedagógico se acepta, pero se limita por el carácter de especialista que adoptan los docentes.

Se puede deducir que el colectivo de año es bien acogido, siempre que sea expresión de satisfacción de las necesidades sentidas, que estén presentes los procesos reflexivos, que exista un eje que integre las necesidades, motivos, intereses y fines comunes que unan a los integrantes del grupo; pero que se aprecien como actores de la historia que se construye.

**Las encuestas permitieron** valorar el efecto que tuvo en la práctica la implementación del modelo después de aplicadas las actividades formativas. (Anexos 10 y 11).

Se realizó una **encuesta a los docentes** (Anexo 10) al final de la intervención pedagógica, cuyos resultados (Anexo 16), comparados con los del diagnóstico inicial (Anexo 13) reflejan la satisfacción que sienten con su actuación pedagógica, considerados en valores de alto y suficiente en las funciones docente metodológica y orientadora, en la formación integral del estudiante y en el desarrollo de sus cualidades para conducir la labor educativa; sin embargo, lo investigativo y el trabajo en equipo, continúan siendo las áreas de mayor limitación, dada la creencia durante años de realizar su práctica pedagógica desde el trabajo individual.

A pesar de todo, se aprecia el cambio en la orientación docente, en su disposición hacia su labor formativa, en sus funciones profesionales, sustentadas en el trabajo en equipo y en las cualidades personales que han sido potenciadas en la dinámica del colectivo de año, pasando a una actuación menos solitaria, lo que está en correspondencia con las expresiones positivas emanadas de los grupos focales.

Al contrastar este sentimiento de satisfacción y de buena experiencia con **la encuesta a los estudiantes de cuarto año** (Anexo 11), aplicada con el objetivo de conocer cómo los docentes les enseña y forma, pues ellos son los que de

forma directa reciben el efecto individual y grupal del accionar docente, se aprecian resultados (Anexo 17) que juzgan a los docentes en categorías de siempre en 15 indicadores, lo que demuestra una visión positiva hacia el accionar docente y la labor educativa y en 10 indicadores se adicionan posiciones de: casi nunca se evidencia su accionar, que tienen su mayor expresión en orden decreciente en los siguientes aspectos: participación en las prácticas preprofesionales, la interdisciplinariedad, la atención individual, la investigación estudiantil, la evaluación integral, el desarrollo lógico del pensamiento y el uso de métodos productivos y medios de enseñanza para estimular la búsqueda del conocimiento.

Las opiniones de los estudiantes en este curso con respecto a su experiencia del curso anterior, mostrados en los resultados de la encuesta inicial (Anexo 14), arrojan un mayor reconocimiento hacia el trabajo del colectivo de año, lo que está en correspondencia con el sistema de influencias educativas que han vivenciado e influyen múltiples variables como: el año académico, los docentes, el accionar del colectivo de año, entre otras. Se aprecia que el estudiante, en sus creencias, posiciona el accionar docente con avances hacia sus funciones profesionales que son sentidas en su formación y en su desarrollo, pero no existe un comportamiento total e igualitario en todos los docentes, lo que marca las insatisfacciones antes descritas.

También se realizaron **entrevistas individuales** al responsable de la brigada estudiantil, al profesor principal del año y a los profesores.

En la **entrevista al jefe de brigada estudiantil** se le realizó una única pregunta para obtener su valoración acerca del accionar del colectivo de cuarto año en relación a su experiencia con el colectivo de tercer año, para la cual emitió expresiones como: *“todo bien diferente”*, *“me estimuló participar en las discusiones en relación a nuestra formación”*, *“todos participaban, discutían”*, *“buena experiencia”*. Por tanto, a partir de la respuesta obtenida se infiere que la disposición del docente se inclina a implicarse más en la formación integral del estudiante.

Se le aplicó una **entrevista al profesor principal del año** para conocer sus creencias en relación al modelo de formación continua que emergió como resultado del accionar del colectivo de cuarto año, del cual es profesor principal, la cual arrojó respuestas tales como: *“fue difícil implicarse”, “es sorprendente lo logrado”, “movilizar a todos exigió motivación”, “ganamos en la medida que se comprendían las tareas”, “el protagonismo distribuido encontró su espacio”, “le devolvimos el diálogo reflexivo en el desarrollo profesional”, “fue bueno, tomar lo pedagógico como eje que nos une”, “grandioso, las técnicas de trabajo cooperativo”, “el cambio de actitud docente es notable, pero se puede hacer mucho más”, “el éxito estuvo en el compromiso, responsabilidad y seriedad de cada uno ante el grupo”.*

Por lo que se infiere que este actor percibe, desde su experiencia la estimulación hacia el desarrollo de actitudes desde la acción intencionada, sistematizada, de autodesarrollo para la formación continua usando como eje integrador el enfoque profesional docente y el trabajo cooperado, de forma coherente desde el colectivo de año en su dinámica formativa para sí y en función del estudiante.

En **la entrevista a los profesores**, se les aplicó a cuatro profesores del colectivo de cuarto año, de distintas categorías docentes, escogidos al azar y con voluntad de participar, con el objetivo de conocer cómo ha sido la experiencia vivida por ellos en el colectivo de año durante el proceso interventivo. Se ofrecen expresiones como:

Profesor Adiestrado (x): *“es mi primera experiencia de trabajo, pero muy buena”, “entiendo ahora por qué hablar de pedagogía, algo que no me interesaba”, “ahora entiendo mis funciones docentes, tengo que saber pedagogía”, “lo del trabajo cooperativo, reconozco que es nuevo para mí”, “es un reto, formar al estudiante integralmente”, “los talleres fueron buenos”,* entre otras.

Profesor Asistente (x): *“se necesitaba un hacer diferente a otros años”, “podemos crecer si debatimos como damos las clases”, “he resuelto aclararme aspectos pedagógicos”, “confieso que estoy estimulado a hablar de enseñanza-*

*aprendizaje”, “los talleres permitieron el debate y el aprendizaje”, “el trabajo en cooperación fue novedoso y bien acogido”, entre otras.*

Profesor Auxiliar (x): *“se logró orientar el trabajo hacia las funciones del docente”, “el trabajo en equipos cooperativos, nos acercó a las relaciones de grupo”, “la idea de dar responsabilidad y participación en la formación del colectivo docente permitió desarrollar potencialidades”, “se entendió que las disciplinas son diferentes, pero lo pedagógico nos toca a todos”, “seguimos limitados a la hora de transformar la práctica pedagógica desde la investigación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje”, “la experiencia nos ha tocado en lo individual en las cualidades de amar lo que hacemos y con quien lo hacemos, nos desarrolla la vocación pedagógica”, entre otras.*

Profesor Titular (x): *“lo primero es que la dimensión pedagógica constituye el eje que nos integra en el colectivo de año”, “lo segundo es desarrollar una orientación docente hacia la misión del MES, el modelo del profesional y la formación integral del estudiante”, “lo tercero es atender a las necesidades sentidas de los docentes y los estudiantes para desarrollar la formación docente en cuanto a sus conocimientos, actitudes y valores desde el trabajo cooperativo”. Se refiere, además que: “la reflexión en talleres orientada a las funciones docentes estimuló a romper con la escisión entre disciplina y pedagogía, lo individual y lo grupal, instrucción y educación, rompiendo con la cultura individual y del profesor especialista”.*

Las entrevistas individuales confirman lo valedero de la dinámica formativa del colectivo de año que les permitió implicarse en su propia formación desde el trabajo cohesionado de los profesores y desarrollar una actitud favorable hacia la docencia y la formación integral del estudiante.

**La entrevista grupal** se realizó al colectivo de cuarto año (Anexo 12) para valorar el efecto en la práctica de la implementación del modelo, donde se recogieron las principales creencias de los docentes acerca de la experiencia vivida, donde se pudo constatar que expresan similares opiniones en cuanto a: *“sentimos que*

*tenemos mejor orientación docente hacia la formación del estudiante”, “hemos tenido un colectivo que se fue despojando de formalidades”, “las funciones profesionales se definen en lo conceptual, pero qué bueno fue reflexionar para aprender”, “la responsabilidad en los equipos de trabajo, nos ha hecho crecer”, “las técnicas cooperativas fueron novedosas”, “discutir en términos pedagógicos en Informática, no deja de ser un reto para nosotros, pero se fue asumiendo”, “la principal limitante está en integrar la Informática y la pedagogía”, “los talleres han sido una vía importante de formación docente”, “creemos que además de ser buenos en la asignatura que se imparte, tenemos que abrirnos hacia lo pedagógico”.*

Se aprecia que tales sentimientos son consecuencia de la reflexión y del desarrollo de actitudes positivas hacia la formación integral del estudiante favorecido por el sistema de acciones formativas. La experiencia del autor en el proceso vivido ha servido para concluir que lo logrado ha promovido un cambio actitudinal en los docentes hacia la formación integral del estudiante, a partir de reflexionar sobre su rol profesional, desde la cooperación, en la formación de cualidades que favorezcan los procesos formativos, complejidad abordada desde el trabajo cooperativo y el enfoque profesional pedagógico. Esta afirmación se sustenta a partir de las experiencias aportadas por los actores del proceso de investigación antes descrito.

### **Conclusiones del capítulo III**

El modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante responde a las necesidades formativas del colectivo de año, direccionada en el enfoque profesional pedagógico y el trabajo cooperativo como metodología y forma de relacionarse los docentes, se basa en la complementariedad del trabajo metodológico con la superación profesional; estructuralmente se sustenta en fin y objetivos; bases teóricas metodológicas; principios; caracterización de la actitud en estudio, que tiene en cuenta sus componentes y sistema orientador; las fases transformadoras, las formas de implementación y de evaluación.

El modelo evaluado por el criterio de experto fue catalogado de muy adecuado, lo que avala su pertinencia y factibilidad. También se evaluó a través de un registro de experiencias, que a partir de la triangulación de los datos, se reconoce por los participantes el sentimiento de satisfacción generado por el desarrollo de las actividades formativas, considerando motivadoras las técnicas cooperativas utilizadas y comprendiendo al enfoque profesional pedagógico como el eje que integra a los docentes en su orientación hacia la formación integral del estudiante, lo que demuestra las potencialidades transformadoras de la propuesta.

## CONCLUSIONES

En el proceso investigativo se arriban a las siguientes tesis, como resultados de la revisión teórica y el accionar práctico desplegado:

- Los fundamentos teóricos de la presente investigación se sustentan en la concepción dialéctico-materialista e histórico-cultural de la psicología al concebirse la formación continua del profesor universitario para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante, necesaria para el ejercicio de su práctica pedagógica, la que se favorece del trabajo metodológico y la superación profesional desde los colectivos de año, donde el enfoque profesional pedagógico es el eje integrador en el desarrollo orientador de los docentes hacia las funciones que realizan, el trabajo cooperado y sus cualidades, que impulsan la formación del estudiante, teniendo en cuenta las necesidades, motivaciones y situación social en la que están implicados los actores del proceso, que inciden en sus actitudes como antesala a la manifestación de la conducta.
- El diagnóstico estuvo dirigido a la determinación de las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante de los profesores del colectivo de cuarto año de la carrera de Ingeniería Informática en la Uniss, se hace evidente la asunción por parte de los docentes de dirigir su orientación hacia el objeto de la ciencia que enseña como prioridad, en vez de la formación integral del estudiante, como centro de su labor docente en la educación superior, debido a sus carencias en la formación pedagógica como eje integrador de esta profesión; no obstante, se precisan como actitudes docentes la disposición hacia las funciones docentes y la formación integral del estudiante, el trabajo cooperado entre los docentes y las cualidades necesarias para aceptar y contribuir con el desarrollo de la personalidad del estudiante.
- El modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes, a fin de lograr la formación integral del estudiante, se sustenta en la concepción histórico cultural, en los principios de la formación continua del docente

universitario, estructuralmente se sustenta en fin y objetivos; bases teóricas metodológicas; principios; caracterización de la actitud estudiada, sus componentes y sistema orientador; las fases transformadoras, las formas de implementación y la evaluación que se mide en funciones y en actores del proceso; que se materializan a través de fases interconectadas, que tienen en cuenta el diagnóstico de necesidades sentidas, direccionadas en el enfoque profesional pedagógico y el trabajo cooperativo desde la dinámica formativa del colectivo de año, en función de alcanzar el objetivo previsto: el cambio actitudinal docente.

- El modelo propuesto fue valorado cualitativamente, como muy adecuado, mediante el método del criterio de experto, facilitando una dirección prospectiva de los implicados en el proceso transformador de la práctica educativa, así como valorar de manera compleja el sistema categorial y los niveles del conocimiento del profesorado, en cada etapa del proceso de investigación, de esta manera, opinan que el modelo es pertinente y factible en el contexto de investigación estudiado.
- Los actores valoran la experiencia vivida de satisfactoria y motivadora, como expresión integral de las actividades formativas realizadas que avalan las potencialidades transformadoras del modelo propuesto; a partir de su participación activa en el proceso y reconocen que existen potencialidades en los colectivos de año orientadas hacia un eje común que rompa con la escisión entre la ciencia particular y la ciencia pedagógica, estimulando la orientación del docente a su rol profesional y la formación integral del estudiante.

## **RECOMENDACIONES**

1. Valorar el modelo propuesto a través de otros problemas profesionales pedagógicos, de otras áreas del conocimiento, y en diferentes contextos, orientados a la formación continua del docente para formar integralmente al estudiante, potenciado desde las formas y tipos de trabajo metodológico y educación de posgrado en Cuba.
2. Continuar profundizando en la teoría y práctica pedagógicas, en otras aristas de las actitudes docentes, orientadas hacia la intención conductual para la formación integral del estudiante universitario, comprometido con su proyecto social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia de Ciencias (1985). *La dialéctica y los métodos científicos generales de la investigación*. Tomo I. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Addine, F. y García Batista, G. A. (2004). *Didáctica: Teoría y práctica*. Compilación. Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- Addine, F. y otros. (s/f) La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión. ISPEJV. Centro de Estudios Educativos. Imprenta Publishima. La Habana. Pág.17-18.
- Aiken, L. R. (1996). *Test psicológico y evaluación*. México: Prentice Hall.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, pp. 888-918
- Ajzen. I. y Fishben, N. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Behavior*. Englewood Cliffs. N. J: Prentise Hall.
- Aleman, I. y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia, enero-abril, vol 11(034), pp. 183-215*. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de <http://www.Redalyc.com>
- Almaguer, A. (2011). Perspectiva de la orientación educativa como pilar del modelo cubano de universidad. *Revista de Cuaderno y Desarrollo*, 3(27). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/27/aas.htm>
- Antunes, C. (1975). *Técnicas pedagógicas de la dinámica de grupos*. Buenos Aires: Kapelus.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La Escuela en la Vida*. La Habana: Editorial "Félix Varela"

- Alves E. (2003) La formación permanente del docente en la escuela. El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. En, *Revista Investigación y Postgrado*, 18(1). Versión impresa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado, Caracas.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchinson (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798 - 844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Anderson, N. H. (1970). Functional measurement and psychophysical judgement, *Psychological Review*, 77(3), 153-170.
- Aronson, E., (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beberly Hills, California, Sage Publications.
- Asmolov, A. G. y Kovalchuk, H. A. (1990). Acerca de la correlación del concepto actitud en la psicología general y social. *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología social*. Ed. Univ. de Moscú.
- Axsom, D., Yates, S., y Chaiken, S. (1987). Audience response as a heuristic cue in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 30-40
- Bañuelos, A. M. (1999). Actitudes de profesores universitarios hacia el uso de las redes de cómputo en la educación. *Informática Educativa, UNIANDES - LIDIE* Vol 12(1), pp 91-110. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106221archivo.pdf>
- Bará, J. y Domingo, J. (2005). Taller de formación: Técnicas de aprendizaje cooperativo. Desarrollado en la Universidad autónoma de Madrid. Universidad Politécnica de Catalunya. Recuperado de: [http://www.uct.cl/cedid/archivos/diplomado/sobre\\_aprendizaje\\_cooperativo.pdf](http://www.uct.cl/cedid/archivos/diplomado/sobre_aprendizaje_cooperativo.pdf)
- Batista, T. (2007). La gestión pedagógica en el año académico desde un modelo integrador del currículo y la labor educativa. *Revista institucional de la Universidad Tecnológica del Choco D.L.C.* (26), 99-104. Recuperado de:

[http://Dialnet-LagestionPedagogicaEnElAñoAcademicoDesdeUnModeloIn-254446\[1\].pdf](http://Dialnet-LagestionPedagogicaEnElAñoAcademicoDesdeUnModeloIn-254446[1].pdf)

Batista, T. y Díaz, T. (2003). Un modelo de trabajo metodológico en el año académico y su contribución a la formación continua del profesorado *Revista Pedagogía Universitaria*, 8 (5) Universidad de Pinar del Río. Recuperado de <http://bives.mes.edu.cu/greenstone/collect/bidi/index/assoc/D1609480/8035050.dir/16094808035050.pdf>

Batista, T.; Rodríguez, C. y Díaz, T. (2006). El proyecto de vida universitaria: reflexiones desde los fundamentos del proceso de gestión pedagógica del colectivo de año en las universidades cubanas *Revista Pedagogía Universitaria*, XI(4), 26-38. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/378/369>

Bas Barriga, A. (1991). Concepción operativa de grupo e investigación. *Lo Grupal*, No. 9. Buenos Aires: Búsqueda.

Bello, Z. y Casales, C. (2005). *Psicología Social*. 77-124. La Habana, Cuba.

Bermúdez M, R y otros. (2002). *Dinámica de grupo en educación: su facilitación*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Bernaza, G. J. y otros (2000), "La evaluación desde una perspectiva personalógica", *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. XX, No.2, Universidad de La Habana, pp. 89-98.

Bernaza, G. J. y Douglas, C., (2005). Directo a la diana: sobre la orientación del estudiante para aprender. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35-(7). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oe05.htm>

Bernaza, G. J. y Lee, F., (2004): El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación de postgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(2), Recuperado de: [http://www.rieoei.org/edu\\_sup32.htm](http://www.rieoei.org/edu_sup32.htm)

- Bernaza, G. J. (2013). *El proceso pedagógico de posgrado*. En Congreso Internacional Pedagogía 2013. [CD-ROM], 5-23. La Habana.
- Betancourt, A. (2007). *La gestión pedagógica del colectivo de carrera ante los nuevos enfoques de los procesos universitarios en Cuba*. Universidad de Pinar del Río. Cuba. Recuperado de: [http://www.ciget.pinar.cu/Revista/No.2007-3/art%EDculo3/Art%EDculo%20\(Modelo%20de%20gesti%F3n\)%20para%20la%20Revista%20Avances.pdf](http://www.ciget.pinar.cu/Revista/No.2007-3/art%EDculo3/Art%EDculo%20(Modelo%20de%20gesti%F3n)%20para%20la%20Revista%20Avances.pdf)
- Blanco, A. y Recarey, S. (1999). Acerca del rol profesional del maestro. Facultad de Ciencias de la Educación, I.S.P. Enrique José Varona, Ciudad de La Habana.
- Blanco, A. y Recarey, S. (2004). Sobre el rol profesional del maestro. En: *Temas de Introducción a la formación pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 205-231.
- Bonals, J. (2004). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Bringas, J. A., (1999). Propuesta de modelo de planificación estratégica y universitaria. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana.
- Brock, T. C. (1965). Communicator-recipient similarity and decision change, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 650-654.
- Brovelli, M. S., (1989). Aportes acerca del Problema de la Didáctica. En: Cuadernos e Formación Docente. Fotocopia. Argentina. Pp 7 *Revista Enseñanza de las ciencias*. Vol. 5 (2). Barcelona. España.
- Buzeta, C. (2011). *Actitudes hacia el Marketing: El caso de los Estudiantes de Negocios de la Universidad de Chile*. Tesis para optar al Grado Académico de Magister en Marketing. Universidad de Chile. Recuperado de [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2011/ec-buzeta\\_r/html/index-frames.html](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2011/ec-buzeta_r/html/index-frames.html)

Caballero, E. y García Batista, G. A. (2002). *Preguntas y respuestas para elevar la calidad del trabajo en la escuela*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.

Cabrera I. (2011). *La educación intercultural del estudiante universitario: modelo desde la labor educativa del año académico*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central de Las Villas. Cuba.

Cabrera, I. y Gallardo, T. (2008). Superación en educación intercultural: hacia el perfeccionamiento pedagógico del colectivo del año académico. *Revista Pedagogía Universitaria*, XIII(5). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Recuperado de: <http://bives.mes.edu.cu/greenstone/collect/bidi/index/assoc/D1609480/808509.dir/1609480808509.pdf>

Cabrera, I. y Gallardo, T. (2012). El proyecto educativo de la brigada: precisiones para su establecimiento cooperativo *Pedagogía universitaria*, XVII(1), 61-75. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/8/9>

Calviño, M. (1998). *Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas*. La Habana: Editorial Academia.

Casales, J. C. (1989). *Psicología Social. Contribución a su estudio*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

\_\_\_\_\_. (2012). *Fundamentos de psicología social*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Casanova, M. O., Álvarez, I. M., y Gómez, I., (2009). Propuesta de indicadores para evaluar y promover el aprendizaje cooperativo en un debate virtual [artículo en línea]. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 28/ marzo 2009. Recuperado de: <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec28/>

- Castellanos, D. (S/F). *Psicología para educadores*. Libro en formato digital. La Habana.
- Castro, E. A. (1992). El empleo de modelos en la enseñanza de la química. *Enseñanza de las Ciencias*, 19(1), 73–79.
- Cid-Sabucedo, A.; Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15,(2). Recuperado de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_7.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm).
- Collazo, B. (2004). *La orientación hacia la actividad pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Contreras, S. A., (2009). Creencias curriculares y creencias de actuación curricular de los profesores de ciencias chilenos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 8(2)*. Universidad de Santiago de Chile.
- Clavijo, A. (2011). *Crisis familia y psicoterapia*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Crespo, T. (2009). *Métodos de la Prospectiva en la Investigación pedagógica*. La Habana: Educación Cubana.
- Cruz Tomé, M. (2003). Necesidad y objetivos de formación pedagógica del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 5(8), 35-66.
- De Armas, N; Lorences, J. & Perdomo, J. M. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Curso pre reunión en el Congreso Internacional Pedagogía 2003, La Habana.
- Del Mastro, C. (2005). *Enseñanza Estratégica en el Contexto Virtual: Un estudio sobre la formación de tutores en educación continua*. Tesis en opción al título de grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Departamento de psicología Básica, evolutiva y de la educación. Universidad de Barcelona. España

Delors, J. (1996). Formar a los protagonistas del futuro. En: *Revista Correo*, UNESCO.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: Ediciones UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORSS.PDF>

Díaz, T. (1998). *Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río. Cuba. Recuperado de: [http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Tesis/Doctorado/Tesis\\_Tere.pdf](http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Tesis/Doctorado/Tesis_Tere.pdf)

Downie, R. S. (1990). Professions and professionalism. En: *Journal of Philosophy of Education*. 24(2), 147-159.9

Eagly, A. y Chaiken, S. (2005). *Investigaciones en actitudes en el siglo XXI: El estado del arte*. Estados Unidos de América. Recuperado de: <http://psicologiaexperimental.files.wordpress.com/2011/03/investigaciones-en-actitudes-en-el-siglo-xxi-el-estado-del-arte-1eagly-y-chaiken-2005.pdf>

Elejabarrieta, F. J. y Iñiguez, L. (1984). *Construcción de escalas de actitud tipo thurst y likert*, p. 47. Documento electrónico.

Escámez, J. (1988). El marco teórico de las actitudes: El modelo de Fishbein y Ajzen. En J. Escámez y P. Ortega, 1998. *La enseñanza de actitudes y valores*, 29-50. Valencia: Nau Llibres.

\_\_\_\_\_. (1991). Actitudes en Educación. En F. Altrejos, J. Bouché, J. Escamez, O. Hermoso, E. Gervilla, R. Gil, J. A. Ibañez-Martín, R. Marín, P. M. Pérez y D. Sacristán. *Filosofía de la educación hoy, conceptos. Autores. Temas*, (pp. 525-539). Madrid: Dykinson.

- Escudero, T. y Lacasta, E. (1984). Las actitudes científicas de los futuros maestros en relación con sus conocimientos. *Enseñanza de las ciencias*, 2 (3), 175-180. Universidad de Zaragoza. España.
- Espinosa, J. y Román, T. (1998). La medida de las actitudes usando las técnicas de likert y de diferencial semántico. *Enseñanza de las ciencias*, 16(3), 477-484.
- Fariñas, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad*. Ed. Félix Varela.
- \_\_\_\_\_. (2003). Desafíos de la investigación educativa: presente y futuro. En *Metodología de la investigación educacional. Desafíos y polémicas actuales*. Colectivo de autores. Editorial Félix Varela. Ciudad de La Habana.
- \_\_\_\_\_. (2004): Las ideas de L. S. Vygotski en la educación superior contemporánea. Curso pre evento Universidad 2004, Ciudad de La Habana.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher's preparation: structural and conceptual alternatives. En W.R. Houston (ed.), *Hanbook of research on teacher education*. Nueva York: Mac Millan.
- Fernández, A. (1988). *¿Legitimar lo Grupal?* Buenos Aires: Búsqueda.
- \_\_\_\_\_. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires, Visión.
- Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: el aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2).
- \_\_\_\_\_. (2011). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Trillas. Recuperado de: <http://ebookbrowse.net/estrategias-didacticas-del-aprendizaje-cooperativo-pdf-d259073740>
- Ferrer, M. T. y Granado, L. A., (2004). Modelo para la evaluación de habilidades pedagógicas profesionales del maestros primario., documento electrónico.

Festinger, L. (1957). *A theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press, USA

\_\_\_\_\_. (1974) *La disonancia Cognoscitiva*. En *Las actitudes*. La Habana. MINED.

Fishbein, M. (2006). "La actitud y la predicción de la conducta" en J. C. Casales (Compilador), *Conocimientos básicos de psicología Social*, Ed. Félix Varela, La Habana.

Fishbein, M. Y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior*. An introduction to theory and research. New York: Addison- Wesley.

Flechsing, K. H., (1988). *El diseño didáctico: una nueva moda o un nuevo estadio evolutivo de la didáctica*. En: *Revista Educación*. Vol.40. Tubingen. Ed: Instituto de cooperación científica.

Fonte, A .A. (2007). *El profesorado universitario cubano en la etapa colonial. Evolución y significado para el modelo del profesor de la nueva universidad cubana*. En: *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol. 3, (29).

Fuentes, M. (1999). *La eficiencia del trabajo en grupos. Intervención psicológica a través de programas de entrenamiento*. *Manual de estudio*. Facultad de Psicología Universidad de La Habana.

Gairín, J. (1994). *La profesionalización docente y su influencia en la vida institucional*. En: *Calidad de vida en los centros educativos*. Pérez, R (Compilador). Ed. Centro asociado de la UNED de Asturias-GIJON. España.

Gallardo, T., (2004). *La educación en valores morales en el contexto empresarial a partir del vínculo universidad empresa: Hacia un modelo de superación a directivos*. Tesis doctoral. ISP Félix Varela. Villa Clara.

\_\_\_\_\_. (2010). *La labor educativa en la universidad cubana*. En: T. Gallardo (2010) (Ed.), *Problemas pedagógicos de la educación superior contemporánea*, (pp. 97-111). Centro de Estudios de Educación. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba: Editorial Feijóo.

- García Batista, G. A. (2010). *La formación investigativa del educador. Aportes e impactos*. Compilación de los resultados investigativos en opción al grado Científico de Doctor en Cs. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” Facultad Ciencias de la Educación. La Habana.
- García, C. (2006a). Los principios generales de la formación del profesor. En A. Alias, et al. Encuentro sobre la formación del profesor universitario. Almería. Universidad de Almería, 27-30.
- García, L. (2006b). *El colectivo de año universalizado, célula fundamental para el trabajo metodológico interdisciplinario desde la universalización pedagógica*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos32/universalizacion-pedagogica/universalizacion-pedagogica.shtml>
- García, D. (1997). *El grupo. Métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires: Espacio.
- García, Y. (2013). *El trabajo colaborativo y su contribución a la cultura profesional docente colaborativa*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez” Departamento de Formación Pedagógica General. Ministerio de Educación. Sancti Spiritus, Cuba.
- García, M. R. y González, N. (2012). El aprendizaje cooperativo en la universidad. Valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* Vol. 3, (5). Universidad de Cantabria, pp.106-128.
- García, C. y Villar, L. M. (1987). “Proyecto e Investigación Para la modificación de actitudes y la adaptación de la enseñanza para la integración de los niños deficientes” en: C. García (ed). Actas de la IV Jornadas de Universidades y Educación Especial, pp. 101-121. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Gargallo, B.; Pérez, C.; Serra, B.; Sánchez, F. y Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación* 42(1). Universidad de Valencia, España. EDITA: OEI.

González, M. (2012), *La evaluación del aprendizaje: la evaluación formativa y la evaluación por competencias*, curso 15, 8vo Congreso Internacional de Educación Superior, Congreso Universidad 2012, [CD-ROM], pp.1-10. Palacio de las Convenciones, La Habana.

González Maura, V. (2000). *La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación*. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de formación de profesores, Universidad Federal de santa María, Río Grande del Sur, Brasil del 17 al 19 de Abril del 2000. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/vivencia01.htm>

\_\_\_\_\_. (2002). El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores? *Revista cubana de Educación Superior*, XXII,(1), 44-51. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/230/222>

\_\_\_\_\_. (2004). *El profesorado universitario su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional*. Recuperado de: <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/741Gonzaaez258.PDF>.

González, A. P., Medina, A. y de la Torre S. (1995). *Didáctica general, modelos y estrategias para la intervención social*. España: Editorial Universitaria.

González, I. y López, A. B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación educativa*, 28(2), 403-423. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/>

González, N. y García, M. R. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y

valoraciones de los estudiantes. Universidad de Cantabria, España.  
Recuperado de: <http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf>

González Rey, F. (1987). La categoría actitud en la Psicología. *Revista Cubana de Psicología*, 4(1). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Cuba.

\_\_\_\_\_. (1989). *Psicología, Principios y Categorías*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

\_\_\_\_\_. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. *Educação & Sociedade*(70), 132-148.

\_\_\_\_\_. (1993). *Problemas epistemológicos de la psicología*. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. México.

Granado, L. A. (2004) Modelo teórico de planeación de la actividad pedagógica profesional por el docente de la educación primaria. Material inédito. ISPEJV. Ciudad de La Habana.

Greenwald, A.G., (1968). Cognitive learning, cognitive response to persuasion and attitude change, En A. G. Grenwald, Brook y Ostrom (eds.) *Sychological foundations of attitudes*, Nueva York, Academic, 147-170.

Guédez V. (2001). *Gerencia, Cultura y Educación*. Fomento Editorial Tropykos / CLACDEC. Caracas, Venezuela.

Guevara, G. E. (2013). *La formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba.

Gutiérrez, J. M., (2009). El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas. *Revista UNIVEST 09*. Recuperado de: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1956/217.pdf?sequence=1>

Hernández Sampier, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: Editorial McGraw-Hill.. Recuperado de: [www.FreeLibros.com](http://www.FreeLibros.com)

Hernández, H. T. y Ortiz, T. (2012). El colectivo de año y sus potencialidades para la formación integral del profesional. Apuntes de una investigación. *Revista Congreso Universidad*, 1(3). Recuperado de: <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/articulo/view/67/53>

Herrera, J. I (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.

Hiebsch, H. y Vorweg,(1969). *Introducción a la psicología social en el socialismo*. Ed. Universitaria “Andrés Voisin” Universidad de la Habana.

Hilario, J. S., (2012). El aprendizaje cooperativo para mejorar la práctica pedagógica en el Área de Matemática en el nivel secundario de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” – Huaraz, región Ancash en el año 2011. TESIS Doctor en Educación. UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS, Lima – Perú. Recuperado de: [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2369/1/hilario\\_gj.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2369/1/hilario_gj.pdf)

Hirle, V. (2010). *Las necesidades formativas pedagógicas del profesorado universitario de las FADBA*. Tesis en opción del grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Departamento de métodos en investigación y diagnóstico de educación. Universidad de Barcelona. Recuperado de: [www.teissenred.nethttp://www.tdx.cat/handle/10803/2365](http://www.teissenred.nethttp://www.tdx.cat/handle/10803/2365)

Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>.

- Hirsch, A. y Pérez, J. (2005). Actitudes y ética profesional en estudiantes de posgrado en la Universidad de Valencia y la UNAM. *Reencuentro*, Agosto,(043). Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. Distrito Federal México.
- Homans, G. (1998). *The human group*, Ed. Macmillan Publishers Ltd.,New Zealand.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J., (1993). *Cooperation in the Classroom* (6th ed.), Interaction Book Company, Edina, USA.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1997). Cooperative Learning increasing. Washinton D.C., College Faculty, ERIC Digest.
- Horruitiner, P. (1997). La formación de profesionales en la Educación Superior Cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*, 2(3). Recuperado de: [http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Revistas/Revista%20Pedagogia%20Universitaria/A\\_o%201997/1997-3/189497301.pdf](http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Revistas/Revista%20Pedagogia%20Universitaria/A_o%201997/1997-3/189497301.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2005). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. Editorial Félix Varela. Ciudad de La Habana.
- \_\_\_\_\_. (2006). El proceso de formación en la Universidad cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*, XI(3). Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/368/359>
- \_\_\_\_\_. (2011). La educación superior. Retos y perspectivas en la sociedad cubana. [CD-ROM], Curso 17 Educación Cubana. Ministerio de Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Hovland, C., Janis, I. y Kelley, H. (1953). *Communication and persuasion*, Ed. Yale University Press, New Haven.
- Ibarra, L. M. (1992). *Crecimiento personal: una experiencia grupal*. Ponencia Taller de orientación educativa y familiar. La Habana. Cuba.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Educación en la escuela, educación en la familia ¿Realidad o Utopía?* Ciudad de La Habana: Félix Varela.

- Illán, N. (1989). *La integración escolar y los profesores*. Valencia: Nau Llibres.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional*. Barcelona: Editorial Grao.
- \_\_\_\_\_. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, No 38, pp 37-46.
- \_\_\_\_\_. (2006). Formação docente profissional: formar-se para mudança e incertaza. São Paulo: Cortez
- \_\_\_\_\_. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- \_\_\_\_\_. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. Universidad de Barcelona. *Revista Brasileira de formação de profesores*, 1(1), 31-42, Maio/2009
- Jiménez, L. (2008). *La interdisciplinariedad desde un enfoque profesional pedagógico: un modelo para el colectivo de año*. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria, 196 p. Recuperado de: <http://revistas.mes.edu.cu>
- Johnson, D. & Johnson, F.P. (1997). *Joining Together* Neddham Heights, MA, Allyn and Bacon.
- Katz, D. (1984). El enfoque funcional en el estudio de las actitudes, en Torregrosa, J.R. Y Crespo. E. (Eds.). *Estudios básicos de psicología social*, 261-298. Barcelona. Hora, S.A.-CIS
- Koballa, T. (1988). "Attitude and Related Concepts in Science Education", *Science Education*, 72 (2), pp. 115-126
- Kolominsky, Ya. L., (2006). *Problemas socio-psicológicos en Grupos Pequeños y Colectivos*. Ed. Félix Varela, La Habana.

- Kuzmin, E. (1990). *Fundamentos de Psicología Social*. Ed. Impresora universitaria André Voisin. Universidad de la Habana.
- \_\_\_\_\_. (1994). "Las actitudes de la personalidad". En *Selección de lecturas de Psicología Social, Tomo 2*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, pp.180-185.
- Larrea, K. M. (2010). *Determinación del grado de orientación decidida, clara y efectiva de los docentes hacia la formación integral del estudiante en la Sede Universitaria Municipal la Sierpe*. Tesis en opción al grado de Master en Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Sancti Spíritus, Sancti Spíritus. Cuba.
- Lawrenz, F. (1985). Impact on a Five Week Energy Education Program on Teacher Beliefs and Attitudes. *School Science and Mathematics, 85*(1), 27-36.
- Lawrenz, F. y Cohen, H., (1985). The effects of Methods Classes and Practice Teaching on Student Attitudes toward Science and Knowledge of Science Processes. *Science Education, 69*(1), 105-113.
- Lazzari, M., (2014). Combinación de Aprendizaje Cooperativo e Individual en una Asignatura de Química de Materiales. *Formación Universitaria Vol. 7*(4), pp39-46. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v7n4/art05.pdf>
- Leontiev, A., (1978). *Actividad, Conciencia y Personalidad*, Editorial Ciencias del Hombre, Buenos Aires.
- Libaneo J. C. (2004). Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização. In: *Pedagogía e pedagogos para qué?* 8. e. Sao PAULO: Cortez.
- Lineamiento de la política económica y social del partido y la revolución. (2011). Folleto. VI Congreso del Partido Comunista de Cuba.
- Lombana, R., (2005). *La superación profesional con enfoque interdisciplinario en el docente de humanidades de la Escuela de Instructores de Arte*. Tesis en

opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela. Villa Clara, Cuba.

Lombillo, I. y Valera, O., (2011). Las TIC y los medios de enseñanza tradicionales en la docencia universitaria: ¿Aceptación o rechazo hacia su uso integrado? *Pedagogía Universitaria*, XVI(3) Universidad Agraria de La Habana. Recuperado de: <http://bives.mes.edu.cu/greenstone/collect/bidi/index/assoc/D1609480/8160310.dir/16094808160310.pdf>

Lombillo, I.; Valera, O. y Martínez, R. (2012). Formación del profesorado universitario para la utilización de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿aceptación o rechazo hacia su uso integrado?, [CD-ROM] Universidad Agraria de La Habana.

Lomov, B. F. (1973). Aspectos psicológicos de la administración, En *Revistas Ciencias Sociales*, 1 (11), Academia de Ciencias de la URSS

López Hurtado, J. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En G. García (Comp.), *Compendio de Pedagogía*. (p.58). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Mach, A. (2006). La estructura y contenido de la formación del profesorado en las universidades. En: A. Alias, et al. (Eds.) *Encuentro sobre la formación del profesor universitario*. Almería: Universidad de Almería, 35-50.

Machín, F.; Martínez, C. M. y Torres, R. (2010). La formación de actitudes energéticas ambientales en el Ingeniero Mecánico mediante los problemas profesionales electro energéticos. *Revista Pedagogía Universitaria*, XV(1). Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/523/517>

Makarenko, A. S. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Editorial Progreso. Moscú.

- Manassero, M. A., Vázquez, A. y Acevedo, J. (2004). Evaluación de las actitudes del profesorado respecto a los temas CTS: Nuevos avances metodológicos. *Enseñanza de la ciencias*, 222(2), pp 299-312.
- Marcelo, C. (1989). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU. (2º Ed.).
- Martín-Baró, I. (1983). *Acción e ideología. Psicología Social desde Centroamérica I*. San Salvador. UCA editores.
- \_\_\_\_\_. (2000) *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica I*. San Salvador: UCA Editores (décima revisión).
- Martínez Y. (2007). *Estrategia psicoeducativa para potenciar el proyecto de grupo en la Sede Universitaria Municipal de Yaguajay*. Tesis de Master en Ciencias de la Educación. Centro Universitario de Sancti Spíritus. Cuba.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Modelo educativo para estimular mediante el proyecto educativo de brigada el proyecto de grupo en la universidad cubana*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. Cuba.
- Martínez, S. y Herrera, J. I. (2011). Caracterización del docente orientado hacia la formación integral del estudiante. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. indexada en IDEAS-RePEc y alojada en [www.eumed.net/rev/ced](http://www.eumed.net/rev/ced)
- Martínez, S. y Herrera, J. I. (2012a). El docente universitario y su actitud hacia la labor formativa. VIII Congreso Internacional de la Educación Superior "Universidad 2012". CD-ROM. La Habana. Febrero- 2012. Cuba.
- Martínez, S. y Herrera, J. I. (2012b). Caracterización del docente desde el colectivo de año en la Educación Superior. *Revista Electrónica INFOCIENCIA*, 16(3). Recuperado de: <http://infociencia.idict.cu>
- Martínez, S. y Herrera, J.I. (2013). La investigación en la formación integral del profesional informático desde el colectivo de año. *Revista INFOCIENCIA*,

16(3).

Recuperado

de:

<http://infociencia.idict.cu/infociencia/article/viewFile/262/233>

- Mateo, J. (2006). *La investigación educativa. Dossier del programa de Doctorado: Métodos de investigación Diagnóstico en Educación*. MIDE, UB. Documento policopiado.
- MES. (2004). Reglamento de Posgrado Resolución132/2004. La Habana. Cuba.
- MES. (2007a). Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior. RM 210/2007. Cuba. 37p.
- MES. (2007b). Ciencias Técnicas. Plan de estudios D Informática. Ingeniería Informática presencial. Documento electrónico.
- MES. (2014). Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón base. Segunda parte. Ed. Félix Varela. Cuba.
- Millis, N. (1996). *Interaction in cooperative groups*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Miranda, T., Achiong, G. y García Leyva, L. (2011). *La didáctica de la formación de educadores: resultados teóricos y experiencias prácticas*. [CD-ROM]. Curso 15. Congreso Internacional Pedagogía 2011. Edición, Educación Cubana. Ministerio de Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Morales, P.; Urosa, B. E. y Blanco, A. (2003). Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Moreno, M. J., (2004). *Una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Ciudad de la Habana, Cuba.

- Moreno, V. (2003). *El Desempeño Profesional Pedagógico de los Profesores de Educación Secundaria de la ciudad de Veracruz*, México. Resumen Tesis Doctoral. La Habana.
- Moreno, I. (2006). Necesidad de formación continua del profesorado de carreras de ingeniería. *Revista Pedagogía Universitaria*, XI(4). Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/379/370>
- Mosquera, J. C. (2004). *Actitud del docente de aula ante la cultura organizacional en la unidad educativa "La Glorieta" de Valencia, Estado Carabobo*. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela. Recuperado de: [www.monografias.com](http://www.monografias.com).
- Mujina, T. K. (1979). *Conferencias sobre Psicología Pedagógica*. Editorial de libros para la educación. Ministerio de Educación. 136 p.
- Novoa, A. (2001). *Formação de professor*. Lisboa: Porto
- Ojalvo, V. (2012). *¿Está capacitado el profesor universitario para la formación integral del estudiante?* *Revista Congreso Universidad*, I(3). Congreso Internacional Universidad 2012. Ciudad de la Habana. Recuperado de: [http://www.google.com/url?q=http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/download/136/122&sa=U&ei=u2ftUdXkClzs8gScj4Bg&ved=0CB4QFjABOAO&usq=AFQjCNGVL8VYbIL4DGJZhvUUKLpe\\_dI\\_MMQ](http://www.google.com/url?q=http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/download/136/122&sa=U&ei=u2ftUdXkClzs8gScj4Bg&ved=0CB4QFjABOAO&usq=AFQjCNGVL8VYbIL4DGJZhvUUKLpe_dI_MMQ)
- Olson, J. M., & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 117-154.
- Orrego, J. F. (2007). La Pedagogía como reflexión del ser en la educación. *Revista latinoam.estud.educ.*, enero-junio 3(1), 27-39. Manizales, Colombia.
- Oskamp, S., & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and Opinions*. (3rd ed.). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ortiz, T., Calderón, R. M. y González, M. (2012). *¿Cómo contribuyen los colectivos de año a la formación integral de los estudiantes universitarios?* Congreso

*Internacional* Universidad 2012. [CD-ROM]. Ciudad de la Habana, Cuba.  
Recuperado de:  
<http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/articulo/view/140/126>

Padilla, J. y Díaz, M. (2009). *Algunas ideas para estructurar los colectivos de años en el modelo pedagógico de la universalización*. Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos". Recuperado de:  
<http://monografias.umcc.cu/monos/2009/SUM%20COLON/m09scol7.pdf>

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Pantoja, A. y Blanco, E. (2011). Aprendizaje cooperativo y heurístico en la Red Internacional e-Culturas. *Revista teórica de la Educación, educación y cultura en la Sociedad de la Información (TESI)*, 12(4), pp. 39-52. Universidad de Salamanca.

Paz, I. (2008). *El proceso comunicativo del colectivo de año en la formación inicial y permanente del docente*. Instituto Superior Pedagógico "Frank País García" Santiago de Cuba, Cuba. Recuperado de:  
<http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2008/numero-5/189408509.pdf/view>

Paz, I. y Gámez, E. (2006). *La orientación educativa, como fundamento psicológico esencial del año académico, para la formación humanista de los estudiantes de las carreras pedagógicas*. Universitarias. Recuperado de:  
<http://ojs.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/download/14506211/57>

Paz, I., Venet, R., Ramos, G., Márquez, A. y Orozco, O. (2011). *Formando al educador del siglo xxi. Reflexiones, experiencias y propuestas pedagógicas*. [CD-ROM]. Curso 68. Congreso Internacional PEDAGOGÍA 2011. Educación Cubana. Ministerio de Educación, ISBN 978-959-18-0667-3. Ciudad de La Habana.

- Perdomo, V. (2011). *Procedimiento para modificar las actitudes negativas de los trabajadores de la dirección de tecnología de información y telecomunicaciones de la universidad bolivariana de Venezuela, sede los chaguaramos, que contribuya a la mejora del desempeño laboral en el área*. Tesis en opción al grado académico de Master en Dirección. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. Cuba.
- Pérez, L. M., Bermúdez, R. Acosta, R. M. Barrera, L. M., (S/F). Desarrollo Ontogenético. En: *La personalidad. Su diagnóstico*. Libro formato en digital, La Habana.
- Petrovski, A. (1979). *Psicología evolutiva y pedagógica*. Editorial Progreso Moscú. pp. 351
- Pichón Riviere, E. (1977). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichón Riviere, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina. Disponible en [www.taringa.net/posts/info//Enrique-Pichon-Riviere.htm](http://www.taringa.net/posts/info//Enrique-Pichon-Riviere.htm) [perso.wanadoo.es/quipuinstitutopichon/biblio.htm](http://perso.wanadoo.es/quipuinstitutopichon/biblio.htm)
- Portal, J. (2003). *Evaluación de la calidad de la enseñanza de la licenciatura en Cultura Física de la universidad de Cienfuegos, Cuba*". Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Prach, M. S. (2007). *Las actitudes de los docentes universitarios frente a la incorporación de Internet en el dictado de sus materias El caso de la Facultad Regional Haedo – U.T.N.* Tesis de Maestría en Docencia Universitaria. Facultad Regional Haedo. Universidad Tecnológica Nacional. Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional - edUTecNe Recuperado de: <http://www.edutecne.utn.edu.ar>
- Quiñones, A. (s/f). El colectivo de año: célula organizativa del proceso docente universitario. Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Cuba.

Disponibile en:  
[http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/eventos/import/Colectivo\\_universitario.pdf](http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/eventos/import/Colectivo_universitario.pdf)

Recarey, S. (2004). *La preparación del Profesor General Integral de Secundaria Básica en formación inicial para el desempeño de la función orientadora*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP. "Enrique José Varona". La Habana.

Reyes, J. (2005): La formación de docentes en las condiciones de la Universalización de la Universidad Cubana. Disponible en:  
<http://www.monografias.com/trabajos15docentes-cuba/docentes-cuba-shtml>

Rodríguez, A. (1994). Estudio de las actitudes. En *Selección de Lecturas de Psicología Social*, T- 2. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

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.  
Recuperado de:  
[http://objetos.univalle.edu.co/files/Aprendizaje\\_basado\\_en\\_proyectos.pdf](http://objetos.univalle.edu.co/files/Aprendizaje_basado_en_proyectos.pdf).

Rosenberg, M. J., y Hovland, C. I., (1960). Cognitive, affective, and bahavioral components of attitudes, In C, I. Hovland y M. J. Rosenberg (eds.), *Attitude organization and chance: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1-14)New haven, CT: Yale University Press

Ruíz, A. (2003). Introducción a la investigación en la educación. En *Material Base 2 de la Maestría Ciencias de la Educación*. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

Ruiz, A., (1998). *Metodología de la Investigación Educativa*. Ed. UNOESC. Joacaba.

Salazar, D. (2001). *La formación interdisciplinaria del futuro profesor de Biología en la actividad científico investigativa*. Tesis en opción al Grado Científico de

Doctor en Ciencias Pedagógicas. I.S.P. Enrique José Varona, Ciudad de La Habana.

Sánchez, L. R. y Bravo, G. (2012). La autopreparación del profesor, premisa fundamental para el perfeccionamiento del trabajo metodológico en la universidad cubana actual. [CD-ROM]. Congreso Internacional Universidad 2012. Ciudad de la Habana. Cuba.

Sánchez, S. y Mesa, M. C. (s/f). *Intervención educativa para la modificación de actitudes*. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/item9/eirene9cap5.pdf>

Sánchez, P. y Carrión, J. (2000). Una aproximación a la investigación en educación especial. *Revista de Educación*, 327, 225-247.

Santana, R. (2011). Modelo teórico-metodológico para la formación psicopedagógica del profesorado en la Universidad de Guantánamo. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. La Habana, Cuba.

Sheptulín, A. P., 1983. *El método dialéctico del conocimiento*, Moscú: Ed. Progreso.

Schibeci, R. A. (1982). *Science Education*, 66, 565-570.

Sherit, M. (2006). "Propiedades de los grupos". En J. C. Casales (Compilador). *Conocimientos Básicos de Psicología Social*, Ed. Félix Varela, La Habana.

Sierra, R. A. (2002). Modelo y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. En: *Compendio de Pedagogía*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.

Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002). *Hacia una Didáctica desarrolladora*. Editorial Pueblo y educación. Cuba.

Stephen R. P. (2004). *Comportamiento Organizacional*. Pearson: México.

- Suárez, C., (2003). *El aprendizaje cooperativo, como Herramienta Pedagógica*. 1ra Edic. Ediciones Fargraf S.R.L. Lima.
- Tejedor, T: F., García-Valcárcel, A. y Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Revista científica de Educación, XVII(33)*, 1115-124.
- Torgeson, W. (1958). *Theory and Methods of scoling*. Wiley: New York.
- Torres, T. (1988). Algunas consideraciones de autores marxistas sobre el estudio de las actitudes. *Revista Cubana de Psicología, 5(1)*, Cuba.
- \_\_\_\_\_. (1989). Algunas consideraciones sobre la formación de actitudes ante el estudio y la profesión en jóvenes. *Revista Cubana de Psicología, 6(2)*. Cuba.
- \_\_\_\_\_. (1998). Algunas consideraciones de autores marxistas sobre el estudio de las actitudes. Centro de investigaciones Psicológicas y Sociales. Academia de Ciencias, de Cuba. En: CD ROM, edición digital de la *Revista Cubana de Psicología* del Número 1 de 1984 al Número 2 del 2003.
- Tunnerman, C. (1996). Conferencia introductoria. Ponencia presentada en Conferencia Regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana.
- Valle, A. D. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Vázquez, A. y Manassero, M. A. (1995). Actitudes relacionadas con la ciencia: una revisión conceptual. *Enseñanza de las Ciencias, 13(3)*, 337-346. Universidad Islas Baleares. Ministerio de Educación, Palma de Mallorca. España.
- Vázquez, A. y Manassero, M. A. (1997). Una evaluación de las actitudes relacionadas con la ciencia. *Enseñanza de las Ciencias, 15(2)*, 199-213. Universidad Islas Baleares. Ministerio de Educación, Palma de Mallorca. España.

- Venet, R. (2003). *Estrategia educativa para la formación ciudadana de los escolares del primer ciclo desde la relación escuela comunidad*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Editorial Científico Técnica, La Habana.
- \_\_\_\_\_ (1997). El problema de la edad. En *Obras Escogidas* (Segunda ed., Vol. 2). Madrid: Visor.
- Vildósola, X. (2009). *Las actitudes de profesores y estudiantes, y la influencia de factores de aula en la transmisión de la naturaleza de la ciencia en la enseñanza secundaria*. Tesis doctoral para optar al título de Doctor por la Universidad de Barcelona. Universidad de Barcelona. Facultad de formación del profesorado. Barcelona. España.
- Yadov; B. A. (1979). Acerca de la regulación disposicional de la conducta social de la personalidad. En: *Selección de Lecturas de Actitudes*. Universidad de la Habana.
- UNESCO. (1997). Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro. México. UNESCO: 157-160
- Uría, M., González, M. L. y Águila, Y. (s/f). *Manual de Psicología I*. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Facultad de Psicología. Cuba.
- Uznadze, D. (1966). Principes essentials de la theorie d'attitude. *Recherches Psychologiques en URSS*. Editions du Progres, Moscow, 1966. Tomado de la Sección de Lecturas de Actitudes, Habana, 1979, A. Casaña del Trabajo de D.Uznadze "Principios esenciales de la teoría de la actitud".
- Zabalza, M. A. (1998). Evaluación de actitudes y valores. En Medina, A. y otros. *Evaluación de los procesos y resultados de los aprendizajes de los alumnos*. Madrid: UNED, 245-300.

- Zabalza, M. A. (2009). *Ser profesor universitario hoy*. La cuestión universitaria, 5, 69-81. Recuperado de: [http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs\\_boletin\\_5/pdfs/LCU5-7.pdf](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-7.pdf)
- Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In D. Bar-Tal & A. W. Kruglanski (Eds.), *The social psychology of knowledge* (pp. 315-334). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zañartu, L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red [Electronic Version]. *Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías*. Revisado 15 de julio de 2008, from <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>
- Zaragoza, J. M. (2003). *Actitudes del Profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la evaluación e los aprendizajes de los alumnos*. Tesis doctoral para optar al título de Doctor por la Universidad de Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. Faculta de ciencias de la educación. Departamento de pedagogía aplicada. Bellaterra. España.
- Zarzar, C. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propinarla*. México. Educación y Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. 414 p.
- Zótova, I. C. y Bobnieva, M. I. (1979). Orientaciones de valor y mecanismos de regulación de la conducta. En: Selección de Lecturas de Actitudes. Universidad de La Habana.
- Zimbardo, P. G. y Leippe, M. R. (1991). *The psychology of attitude change and social influence*, Nueva York, McGraw-Hi.

## **ANEXO 1**

### **Guía de análisis de documentos**

**Objetivo:** Constatar cómo se concibe desde lo individual y lo grupal la actuación docente en el colectivo de año hacia la formación integral del estudiante de la carrera de Ingeniería Informática.

#### **Documentos revisados:**

- El Plan de estudio D de la carrera.
- La estrategia educativa de la carrera.
- El Plan de trabajo metodológico de la carrera y del colectivo de año y el plan de superación profesional de la carrera.
- Las evaluaciones de los docentes.
- Las actas del colectivo de año.
- El proyecto educativo de grupo.
- Las orientaciones metodológicas emanadas del Vicerrectorado Docente.

#### **Aspectos a revisar:**

- Orientación hacia el contenido de la formación integral del estudiante.
- Existencias de metas identificadas en el proceso docente-educativo.
- Exigencias docentes para la formación integral del estudiante.
- Orientación hacia metodologías activas en el PEA.
- Se realiza un diagnóstico de los docentes, estudiantes y del nivel organizativo del PDE que incide en la formación integral del estudiante.
- Orientación hacia el trabajo en equipo para la formación integral del estudiante universitario.
- Existen acciones concebidas para cada uno de ellos y se toma en cuenta su interrelación en función de la meta planteada.
- En el Proyecto educativo de grupo se toman en cuenta estas relaciones y se negocian con los estudiantes.
- Se le da seguimiento a estas problemáticas en las sesiones de trabajo.

- Se han realizado acciones en función de la capacitación docente para la actividad pedagógica.
- Valoración de cualidades personalógicas en los docentes para el PDE.

## **ANEXO 2**

### **Entrevista a directivos de la Uniss**

**Objetivo:** Conocer qué creen los directivos acerca de las actitudes de los docentes de la carrera de Ingeniería Informática hacia la formación integral del estudiante.

#### **Cuestionario.**

1. ¿Cuáles son las actitudes docentes que deben poseer los profesores universitarios para la formación integral del estudiante?
2. ¿Cuáles son las actitudes docentes que deben poseer los profesores de la carrera de Ingeniería Informática para la formación integral del estudiante?
3. ¿Cuáles son las principales fortalezas y limitaciones de los docentes de la carrera de Ingeniería Informática para contribuir con la formación integral del estudiante?
4. ¿Qué estructuras académicas considera usted que mayor influencia ejercen en el desarrollo de actitudes docentes en los profesores de la carrera de Ingeniería Informática para la formación integral del estudiante?
5. ¿Cuáles son las potencialidades de los colectivos de año para desarrollar actitudes en los docentes de la carrera de Ingeniería Informática hacia la formación integral del estudiante?
6. ¿Qué rol le asigna al trabajo cooperado del colectivo de año para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante en la carrera de Ingeniería Informática?
7. ¿Qué vías de la superación profesional y del trabajo metodológico considera más efectivas para potenciar su actitud docente hacia la formación integral del estudiante?
8. Otras consideraciones generales que quieran expresar.

## ANEXO 3

### Encuesta a docentes del colectivo de cuarto año

**Objetivo:** Constatar qué creen los docentes en relación a su orientación para la formación integral del estudiante.

**Consigna:** Necesitamos conocer la opinión de los docentes acerca de su orientación para la formación integral del estudiante con el propósito de perfeccionar su labor formativa. Recabamos su mayor sinceridad. **Muchas gracias por su cooperación.**

Fecha de llenado: \_\_\_\_\_

1. Datos Personales (llenar con letra de molde)

Sexo: \_\_\_ (M) \_\_\_ (F) Edad: \_\_\_ Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_

2. Formación Profesional Básica

3. Formación Adicional para la Docencia (puede indicar varias opciones o ninguna)

Diplomado en docencia

Especialización en

Maestría en

Otro (especifique) \_\_\_\_\_

4. ¿Considera usted estar orientado para la formación integral del estudiante?

Siempre \_\_\_\_\_ Ocasionalmente \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

5. ¿En qué medida estás preparado para la función docente metodológica?

Muy alto \_\_\_ Alto \_\_\_ Medio \_\_\_ Bajo \_\_\_ Muy Bajo \_\_\_

6. ¿En qué medida estás preparado para la función orientadora?

Muy alto \_\_\_ Alto \_\_\_ Medio \_\_\_ Bajo \_\_\_ Muy Bajo \_\_\_

7. ¿En qué medida estás preparado para la función investigativa?

Muy alto \_\_\_ Alto \_\_\_ Medio \_\_\_ Bajo \_\_\_ Muy Bajo \_\_\_

8. ¿Valore su disposición, motivación y sentimientos para la formación integral del estudiante?

9. ¿Se considera un crítico de su práctica pedagógica?  
Siempre \_\_\_ Casi Siempre\_\_\_ En ocasiones \_\_\_ Casi nunca\_\_\_  
Nunca \_\_\_ ¿Por qué?\_\_\_\_\_
10. ¿Cómo se manifiestan las siguientes cualidades básicas en su persona?
- Autenticidad o coherencia en la instrumentación del proceso docente-educativo  
Siempre\_\_\_\_\_ Algunas veces\_\_\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_
  - Aceptación incondicional del estudiante.  
Sí\_\_\_\_\_ En parte\_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_
  - Comprensión empática hacia el estudiante.  
Siempre\_\_\_\_\_ Algunas veces\_\_\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_
11. ¿Contribuye el colectivo de año con su disposición docente para la formación integral del estudiante?  
Siempre \_\_\_\_\_ Casi Siempre\_\_\_\_\_ En ocasiones\_\_\_\_\_  
Casi nunca\_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_
12. ¿Qué actividades desarrollan los colectivos de año?
13. ¿Qué tareas deben desarrollar los colectivos de año para lograr la formación integral del estudiante?
14. La planeación de la actividad docente se realiza desde cada tarea docente:  
Al inicio del curso\_\_\_\_\_ Sistemáticamente\_\_\_\_\_  
Esporádicamente \_\_\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_
15. Estoy dispuesto a dialogar con mis estudiantes en función de su formación integral.  
Siempre\_\_\_ Casi Siempre\_\_\_ En ocasiones\_\_\_ Casi nunca\_\_\_ Nunca\_\_\_
16. ¿Se manifiesta el colectivo de año con actitud positiva para dialogar críticamente de forma sistemática hacia la formación integral del estudiante?  
Siempre\_\_\_\_\_ A veces\_\_\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_
17. ¿Cómo valoras el trabajo en equipo para la formación integral del estudiante desde lo individual y desde el colectivo de año?

## **ANEXO 4**

### **Encuesta a estudiantes**

**Objetivo:** Conocer qué creen acerca de la orientación que les ofrecen los profesores del colectivo de año para su formación integral, a partir de tener en cuenta: su preparación docente, su forma de enseñar, cómo aprenden, lo afectivo en las relaciones, sus cualidades personales, la acción del colectivo de año y cómo realizan el trabajo en equipo.

**Consigna:** Necesitamos conocer la opinión de los estudiantes acerca de la orientación que tienen los docentes para contribuir con la formación profesional del estudiante en función de perfeccionar su labor formativa. Recabamos su mayor sinceridad.

**Muchas gracias por su cooperación.**

### **Cuestionario:**

1. ¿En qué medida están preparados los docentes para enseñar los contenidos de las asignaturas?  
Muy alto \_\_\_\_ Alto \_\_\_\_ Medio \_\_\_\_ Bajo \_\_\_\_ Muy Bajo \_\_\_\_
2. ¿Cómo valora su aprendizaje en los contenidos de las asignaturas?  
Muy alto \_\_\_\_ Alto \_\_\_\_ Medio \_\_\_\_ Bajo \_\_\_\_ Muy Bajo \_\_\_\_
3. ¿Valore la disposición, motivación y sentimientos de sus profesores para su formación profesional?
4. ¿Les enseñan sus profesores a ser un crítico de la práctica social desde cada clase?  
Siempre \_\_ Casi siempre\_\_ A veces\_\_ Casi nunca\_\_ Nunca\_\_
5. ¿Cómo valora las siguientes cualidades en sus docentes?
  - Es coherente en el desarrollo de la clase:  
Siempre\_\_\_\_ Algunas veces\_\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_
  - Acepta al estudiante sin privilegiar:  
Sí\_\_\_\_ En parte\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

- Es comprensivo.

Siempre\_\_\_\_\_ Algunas veces\_\_\_ Nunca\_\_\_

- Es responsable con su formación integral

Sí\_\_\_\_\_ En parte\_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

6. ¿Contribuye el colectivo de año con la formación integral del estudiante?

Siempre\_\_\_ Casi siempre\_\_\_ A veces\_\_\_ Casi nunca\_\_\_ Nunca\_\_\_

7. ¿Qué actividades desarrollan los colectivos de año?

8. ¿Qué tareas deben desarrollar los colectivos de año para lograr la formación integral del estudiante?

9. ¿Cómo valora su motivación hacia las actividades que hacen en clase?

Muy buena\_\_\_ Buena\_\_\_ Regular\_\_\_ Mala\_\_\_ Muy mala\_\_\_

10. ¿Dialogan los docentes con los estudiantes en relación a sus problemas?

Todos\_\_\_ Casi todos\_\_\_ Algunos\_\_\_ Casi nadie\_\_\_ Nadie\_\_\_

11. ¿El colectivo de año dialoga críticamente de forma sistemática con los estudiantes en relación a sus problemas docentes-educativos?

Siempre\_\_\_ Casi siempre\_\_\_ A veces\_\_\_ Casi nunca\_\_\_ Nunca\_\_\_

12. ¿Actúan los profesores como un equipo unido en su labor docente-educativa?

Siempre\_\_\_ Casi siempre\_\_\_ A veces\_\_\_ Casi nunca\_\_\_ Nunca\_\_\_

## **ANEXO 5**

### **Grupos de discusión con el colectivo de cuarto año**

**Objetivo:** Determinar las categorías y subcategorías de análisis como sistema orientador de las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario.

### **Tema # 1. La formación integral del estudiante universitario**

**Objetivo:** Valorar desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, los indicadores constitutivos de la formación integral del estudiante universitario.

#### **Introducción:**

Se explica a los docentes del colectivo de año la importancia y objetivo de la actividad a realizar, además se enfatiza en las técnicas participativas como estrategia de desarrollo y normas de procedimientos para el buen desarrollo de la actividad a realizar, estimulando el debate como necesidad en la mejora del desempeño profesional a partir de conocer las exigencias con nuestros estudiantes en el nivel formativo. Se pregunta por los problemas presentados en la consulta de documentos circulados con anterioridad. Se precisa que es importante aportar lo que se dice, siente y hace desde cada docente

#### **Desarrollo:**

Se organiza el aula en círculo para la visibilidad y comprometimiento de la actividad. Se abre el debate participativo con preguntas como detonantes de respuestas en los participantes:

En primer lugar, se procedió a llevar a discusión la información sintetizada recogida en: el análisis de documentos, la observación, las entrevistas a directivos, las encuestas a los docentes del colectivo de cuarto año y las encuestas a estudiantes, como preámbulo de conocimiento en relación a lo que dicen, sienten y hacen los diferentes actores acerca de la formación integral del estudiante y la disposición del docente para lograrlo.

Posteriormente se precisan:

¿Formación profesional en qué?

¿Formación profesional para qué?

¿Qué encierra la formación integral del estudiante universitario?

¿Qué contiene el Modelo del Profesional del Ingeniero Informático?

Las interrogantes van a guiar el debate, sin menospreciar otras que surjan en el proceso de reflexión y autorreflexión, las que serán atendidas.

#### **Cierre:**

Se analizan las posiciones expresadas, y se orienta al grupo para la realización de ideas rectoras como resumen y la asunción de posiciones por parte del colectivo.

### **Tema # 2. La labor formativa del docente universitario**

**Objetivo:** Valorar desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, las conductas más apropiadas para la formación integral del estudiante universitario.

#### **Introducción:**

Se explica a los docentes el objetivo de la actividad, así como la forma en que se desarrollará a través de la técnica seleccionada, donde cada opinión es válida, el respeto a cada juicio, el derecho a emitir sus valoraciones, saber escuchar, no interrumpir al que tiene la palabra.

La aplicación de la técnica participativa de presentación entre los miembros del grupo. Tormenta de ideas o "Brainstorming" que como técnica facilita la expresión plena y libre de los sujetos implicados, las que se relacionan y con posterioridad, en un análisis de mayor profundidad, permitirá determinar los objetivos propuestos.

Esta técnica se utiliza para desarrollar la creatividad de los docentes y descubrir su pensar, sentir y actuar en relación a las conductas más apropiadas que deben ser asumidas por los docentes en su labor formativa.

Se orienta a los docentes sobre la importancia que tiene aportar lo que se dice, se siente y se hace desde cada docente y desde el colectivo de año.

**Desarrollo:**

En el desarrollo de la actividad se velará por el cumplimiento del objetivo y de las normas, antes explicitadas, a fin de lograr un desarrollo exitoso, a partir del análisis y del compromiso de los participantes, de la independencia y del respeto de los criterios, de estimular el surgimiento de ideas, participación y posterior análisis para asegurar la evaluación reflexiva de lo expuesto.

En la apertura y guía para el debate se orienta a los docentes valorar en primer orden la información sintetizada recogida en: el análisis de documentos, la observación, las entrevistas a directivos, las encuestas a los docentes del colectivo de cuarto año y las encuestas a estudiantes, como preámbulo de conocimiento en relación a lo que dicen, sienten y hacen los diferentes actores acerca de la labor formativa del docente hacia la formación integral del estudiante. Con posterioridad se valoran las conductas docentes que favorecen la formación integral del estudiante en relación a los tres momentos en que se desarrolla el proceso docente-educativo: la planeación, la instrumentación y la evaluación; estableciendo los siguientes cuestionamientos:

¿Qué conductas externas (sus acciones) incluyen el deber ser del docente universitario orientado hacia la formación integral del estudiante?

¿Qué conductas internas (actitudes) incluyen el deber ser del docente universitario orientado hacia la formación integral del estudiante?

**Cierre:**

Se realiza un resumen de los elementos fundamentales que serán asumidos como las conductas más apropiadas en el docente para conducir la formación integral del estudiante universitario.

**Tema # 3. Las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario**

**Objetivo:** Valorar desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario como profesional de la Ingeniería Informática.

**Introducción:**

Este grupo de discusión tiene como preparación previa la conformación de cinco grupos de tres docentes y uno con dos (en cada grupo existe un profesor de la mayor categoría docente presente en el colectivo de año), los que se auxiliarán de la bibliografía básica recomendada para establecer la propuesta de discusión en la conformación de las orientaciones que caracterizarán cada temática (actitudes docentes definidas en la sesión de grupo de discusión # 2).

Se explicará a los docentes el objetivo de la actividad, así como la forma en que se desarrollará, a través de las técnicas seleccionadas, consistentes en grupos de trabajo para determinar en profundidad las exigencias en cada temática que será sometida al debate en el colectivo. Se parte de las actitudes definidas anteriormente como las que constituyen el deber ser del docente universitario, donde cada grupo llevará a discusión su propuesta.

**Desarrollo:**

Se retoman los trabajos anteriores analizados en las sesiones de grupo y los informes realizados como documento a reflexionar y se procede a la discusión, a partir de la presentación de la propuesta de cada grupo en la pizarra para ser sometida al debate colectivo, a fin de mejorar la comprensión y elaboración del sistema de orientación que caracterice a cada actitud docente. Se utilizará un moderador y un asistente para la conducción de la sesión, que garantizarán la libre expresión, la reflexión y el debate de ideas como esencialidad en torno a la precisión de los elementos que caracterizan cada temática.

Cada grupo asumirá un tipo de actitud docente con su interrogante a solucionar y presentará en el colectivo su propuesta caracterizadora para el debate.

Grupo 1. Orientación hacia la función docente metodológica del docente universitario.

¿Qué caracteriza al deber ser del docente universitario en su sistema de orientación para la actuación efectiva de la función docente metodológica?

Grupo 2. Orientación hacia la función orientadora del docente universitario.

¿Qué caracteriza al deber ser del docente universitario en su sistema de orientación para la actuación efectiva en la función de orientación?

Grupo 3. Orientación hacia la función investigativa del docente universitario.

¿Qué caracteriza al deber ser del docente universitario en su sistema de orientación para la actuación efectiva en la función investigativa?

Grupo 4. Orientación hacia la formación integral del estudiante universitario.

¿Qué caracteriza al deber ser del docente universitario en su sistema de orientación para la actuación efectiva hacia la formación integral del estudiante universitario?

Grupo 5. Orientación docente hacia el trabajo cooperativo para la formación integral del estudiante universitario.

¿Qué caracteriza al deber ser del docente universitario en su sistema de orientación para la actuación efectiva hacia el trabajo cooperativo?

Grupo 6. Orientación hacia cualidades básicas para la formación integral del estudiante universitario.

¿Qué caracteriza al deber ser del docente universitario en su sistema de orientación para la actuación efectiva hacia cualidades básicas para la formación integral del estudiante universitario?

### **Cierre:**

Se realizará un resumen de los elementos fundamentales que serán asumidos como sistema orientador del profesor universitario que caracteriza el deber ser en las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante, como profesional de la Ingeniería Informática, resultado que será utilizado con fuerza en la determinación del sistema categorial asumido por los implicados.

### **Bibliografía básica**

Addine, F. y García Batista, G. A. (2004). *Didáctica: Teoría y práctica. Compilación. Compendio de Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

- Álvarez de Zayas, C. (2002). *Pedagogía como ciencia o Epistemología de la educación*. (2da ed.). Editorial Félix Varela. Cuba.
- Bará, J. y Domingo, J. (2005). Taller de formación: Técnicas de aprendizaje cooperativo. Desarrollado en la Universidad autónoma de Madrid. Universidad Politécnica de Catalunya. Recuperado de: [http://www.uct.cl/cedid/archivos/diplomado/sobre\\_aprendizaje\\_cooperativo.pdf](http://www.uct.cl/cedid/archivos/diplomado/sobre_aprendizaje_cooperativo.pdf)
- Blanco Pérez, A. y Recarey, S. (2004). Sobre el rol profesional del maestro. En: *Temas de Introducción a la formación pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 205-231.
- Bonals, J. (2004). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Caballero, E. y García Batista, G. A. (2002). *Preguntas y respuestas para elevar la calidad del trabajo en la escuela*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.
- Cardoso, R. (1999). Introducción a la monografía sobre la formación integral del estudiante universitario. *Revista Pedagogía Universitaria Vol. 4(2)*. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/131/138>
- Casales, J.C. (2012). *Fundamentos de psicología social*. Editorial Félix Varela. La Habana.
- Castellanos Simons, D. y otros. (2001). Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador. I.S.P. Enrique José Varona. Colección Proyectos. La Habana, Cuba, 2001.
- Chirino, M. V. y Parra, I. (1999). ¿Cómo formar maestros investigadores? Congreso pedagogía 99. La Habana. Materiales del Congreso. [CD-ROM].
- Chirino, M. V. y otros) (1995) Formación de maestros investigadores. Un proyecto curricular. La Habana. *Órbita científica Vol. 1(1)*. ISSN 1027 4472.
- Colectivo de autores. (1981). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ferreiro R. (2011). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Trillas.

Recuperado de: <http://ebookbrowse.net/estrategias-didacticas-del-aprendizaje-cooperativo-pdf-d259073740>

García Batista, G. A. (2010). *La formación investigativa del educador. Aportes e impactos*. Compilación de los resultados investigativos en opción al grado Científico de Doctor en Cs. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” Facultad Ciencias de la Educación. La Habana.

González Maura, V. (2002). El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores? *Revista cubana de Educación Superior*, Vol.XXII(1), 44-51. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/230/222>

González, N. y García, M. R. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. Universidad de Cantabria, España. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf>

González Maura V. (2004). *El profesorado universitario su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional*. Recuperado de: <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/741Gonzaaez258.PDF>.

Horrutinier, P. (1997). La formación de profesionales en la Educación Superior Cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*. Vol.2(3). Recuperado de: [http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Revistas/Revista%20Pedagogia%20Universitaria/A\\_o%201997/1997-3/189497301.pdf](http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Revistas/Revista%20Pedagogia%20Universitaria/A_o%201997/1997-3/189497301.pdf)

Kuzmina, N. V. (1987). *Ensayo sobre la psicología de la actividad del maestro*. Tomado edición en ruso. Editorial de la Universidad de Leningrado, 1967. Editorial Pueblo y Educación, 178 p. Ciudad de la Habana, Cuba.

MES. (2007). Ciencias Técnicas. Plan de estudios D Informática. Ingeniería Informática presencial. Documento electrónico.

Ojalvo, V. (2012). *¿Está capacitado el profesor universitario para la formación integral del estudiante?* *Revista Congreso Universidad*. Vol. 1(3). Congreso Internacional Universidad 2012. Ciudad de la Habana. Cuba. Recuperado de: <http://www.google.com/url?q=http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/download/136/122&sa=U&ei=u2ftUdXkClzs8qSc>

[i4Bg&ved=0CB4QFjABOAO&usg=AFQjCNGVL8VYbIL4DGJZhvUUKLpe\\_dIMM](#)

## Q

Paz, I. y Gámez, E. (2006). La orientación educativa, como fundamento psicológico esencial del año académico, para la formación humanista de los estudiantes de las carreras pedagógica. Universitarias. Recuperado de: <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/download/14506211/57>

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizajes. Docencia universitaria basada en competencias*. 1ra ed. PEARSON. México, p. 192. Alojado en [www.pearsoneducacion.net](http://www.pearsoneducacion.net) Recuperado de: <http://www.uaemex.mx/incorporadas/docs/MATERIAL%20DE%20PLANEACION%20INCORPORADAS/SD%20Estrategias%20de%20ensenanza-aprendizaje.pdf>

Recarey Fernández, S. (1998). *La estructura de la función orientadora del maestro*. [Material en soporte digital]. La Habana: ISPEJV. Facultad Ciencias de la Educación.

Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002). *Hacia una Didáctica desarrolladora*. Editorial Pueblo y educación. Cuba.

Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Editorial Científico Técnica, La Habana.

Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 69-81. Recuperado de: [http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs\\_boletin\\_5/pdfs/LCU5-7.pdf](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-7.pdf)

Zarzar, C. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y como propinarla*. México. Educación y Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. 414 p.

## **ANEXO 6**

### **Entrevista grupal al colectivo de cuarto año**

**Objetivo:** Constatar las potencialidades y limitaciones del colectivo de año para el desarrollo de las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante.

#### **Indicadores:**

- Implicación de los profesores hacia su rol profesional.
- Implicación de los profesores y del colectivo de año en el trabajo cooperativo.
- Implicación del colectivo de año en su labor formativa
- Vías utilizadas para el desarrollo de actitudes docentes hacia su rol profesional.

#### **Cuestionario:**

1. ¿Cómo valora las implicaciones de los profesores en sus funciones docentes desde el colectivo de año?
2. ¿En qué medida se implican los profesores desde el colectivo de año para el trabajo en equipo en función de sí y para el estudiante?
3. ¿Cómo valora la asunción por parte de los docentes del enfoque profesional pedagógico como eje integrador de su labor docente?
4. ¿Cuáles son las principales limitaciones del colectivo de año para su labor en la formación integral del estudiante en su trabajo cooperativo y desde un enfoque profesional pedagógico?
5. ¿Qué vías de formación es más efectiva y ajustada para preparar al docente desde el colectivo de año en función de potenciar su actitud docente hacia la formación integral del estudiante?
6. ¿Cuáles son las potencialidades individuales y grupales del colectivo pedagógico para su labor en la formación integral del estudiante? ¿Cómo se han aprovechado?
7. ¿Qué criterios tiene sobre la preparación recibida en el colectivo de año y su influencia en los modos de actuación docente para una orientación

efectiva hacia la formación profesional del estudiante en el colectivo de año? ¿Qué recomendaciones puede dar al respecto?

8. Otras consideraciones generales que se quieran expresar.

## ANEXO 7

### Guía para la observación a clases y actividades del colectivo de año

**Objetivo:** Conocer en qué medida los profesores del colectivo de cuarto año expresan sus actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante y cómo se desarrollan estas actitudes durante la realización de las actividades formativas.

Aspectos a considerar en las clases	OC	OM	NO
<b>Planificación:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Planifica según el diagnóstico realizado.</li><li>• Establece los objetivos de la unidad curricular en función del aprendizaje de los estudiantes.</li><li>• Contextualiza los contenidos en la realidad socio-ambiental.</li><li>• Establece los medios y métodos de enseñanza.</li><li>• Plantea las formas de evaluación a utilizar.</li></ul>			
<b>Cumplimiento de las funciones docentes en la introducción:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Manifiesta con claridad los propósitos de la clase.</li><li>• Propicia que los alumnos comprendan el valor del nuevo aprendizaje.</li><li>• Orienta adecuadamente a los alumnos hacia los objetivos propuestos.</li></ul>			
<b>Cumplimiento de las funciones docentes en el desarrollo:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• La selección de los contenidos responde a criterios de:<ul style="list-style-type: none"><li>a) Actualización socio-política.</li><li>b) Significación socio-ambiental.</li><li>c) Extensión y profundidad.</li></ul></li></ul>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubica adecuadamente la clase en una secuencia didáctica. (De lo más fácil a lo más complejo)</li> <li>• Promueve que se establezcan relaciones de los contenidos tratados en esta clase con otros contenidos tratados anteriormente.</li> <li>• Relaciona los contenidos con el futuro desempeño profesional del estudiante.</li> <li>• Vincula los contenidos con el eje curricular proyecto y se muestra dispuesto a participar en el mismo.</li> <li>• Problematisa el contenido.</li> <li>• Hace uso adecuado y diverso de los medios de enseñanza de que dispone.</li> <li>• Utiliza un método: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Preferentemente explicativo ilustrativo.</li> <li>b) Garantiza la participación activa de los alumnos en la búsqueda del conocimiento, su cuestionamiento, el planteamiento y la resolución de problemas, la aplicación y valoración de soluciones, potenciado su repercusión en la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa.</li> <li>c) Valora y considera los conocimientos previos del estudiante para construir nuevos conocimientos.</li> </ul> </li> <li>• La distribución de los alumnos en la sala de clases se modifica de acuerdo a la tarea a realizar.</li> <li>• El docente se desplaza por distintos sectores del aula, para facilitar la atención de los alumnos.</li> </ul>			
<p><b>Cumplimiento de las funciones docentes en las conclusiones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orienta y controla adecuadamente el trabajo independiente de los alumnos.</li> </ul>			

<p><b>Relaciones interpersonales con los alumnos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza un lenguaje técnico, sencillo y afectivo adaptado a la situación.</li> <li>• Propicia el trabajo grupal en armonía con el individual.</li> <li>• Estimula y refuerza la verbalización correcta en el estudiante.</li> <li>• Atiende a la diversidad, en forma imparcial, sin favoritismo.</li> <li>• Evidencia seguridad en el trabajo en el aula y en relación con los alumnos.</li> <li>• Propicia la participación del estudiante.</li> </ul>			
<p><b>Cualidades Personales.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra sentido de pertenencia sobre su actividad docente.</li> <li>• Muestra sentido de pertenencia con la Uniss.</li> <li>• Propicia un adecuado clima de trabajo.</li> <li>• Tiene dominio de sí, autocontrol y control del grupo.</li> <li>• Receptivo a las distintas situaciones pedagógicas.</li> <li>• Se muestra autoritario (dueño de la verdad, del conocimiento...)</li> <li>• Coherencia y autenticidad en el desempeño docente.</li> <li>• Acercamiento y aprecio al estudiante.</li> <li>• Comprensión hacia los problemas docente-educativos de los estudiantes.</li> <li>• Compromiso social con su labor formativa.</li> <li>• Satisfacción por su labor educativa.</li> </ul>			
<p><b>Aspectos a considerar en las actividades del colectivo de año</b></p>			
<p><b>Orientación hacia el rol profesional</b></p>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación hacia la función docente metodológica.</li> <li>• Orientación hacia la función investigativa.</li> <li>• Orientación hacia la función de orientación.</li> <li>• Orientación hacia el PDE, su planeación organización, ejecución y control.</li> <li>• Orientación hacia el proyecto educativo y su uso como herramienta de trabajo.</li> <li>• Satisfacción por la formación que adquieren sus estudiantes.</li> </ul>			
<b>Orientación hacia el trabajo en equipo</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones con los estudiantes y docentes.</li> <li>• Valorar comunicación en las relaciones interpersonales.</li> <li>• Asunción de tareas y funciones en el colectivo de año.</li> <li>• Orientación hacia las metas compartidas.</li> <li>• Satisfacción por el trabajo con el otro.</li> </ul>			
<b>Cualidades docentes para la labor formativa</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia y autenticidad en el desempeño docente.</li> <li>• Acercamiento y aprecio al estudiante.</li> <li>• Comprensión hacia los problemas docente-educativos de los estudiantes.</li> <li>• Compromiso social con su labor formativa.</li> <li>• Satisfacción por su labor educativa.</li> <li>• Muestra sentido de pertenencia con la Uniss.</li> <li>• Propicia un adecuado clima de trabajo.</li> </ul>			

**Otros:**

---



---

## **Simbología**

Observación con claridad: **OC**

Observación mediana: **OM**

No observable: **NO**

## ANEXO 8

### Instrumento autovalorativo para determinar el coeficiente de conocimientos, información y argumentos de los expertos

**Objetivo:** Constatar la pertinencia y factibilidad del modelo dirigido al desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante de la carrera de Ingeniería Informática en la Uniss.

#### Estimado compañero:

Usted ha sido seleccionado como posible experto que será de gran utilidad para la validación teórica del resultado de la investigación que, como Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, se presenta en un Modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año en la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss.

Le solicitamos que responda esta encuesta para determinar el grado de pertinencia de sus conocimientos en el tema.

**Gracias por su valiosa ayuda.**

#### Aspectos generales:

- Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_
- Graduado de la especialidad: \_\_\_\_\_
- Cargo que ocupa: \_\_\_\_\_
- Calificación profesional: Master\_\_\_\_\_ Doctor en Ciencias\_\_\_\_\_
- Categoría docente: Titular\_\_\_ Auxiliar\_\_\_ Asistente\_\_\_ Instructor\_\_\_\_\_
- Años de experiencia: en la profesión\_\_\_\_\_ en el IES\_\_\_\_\_

#### Cuestionario:

1. Marque en una escala del 1 al 10 (1 es el más bajo y 10 el más alto).

- a) El nivel de sus conocimientos acerca de las actitudes docentes para la formación integral del estudiante desde el colectivo de año.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

b) Valore el grado de influencia que las siguientes fuentes de información han tenido para adquirir los conocimientos sobre el tema.

<b>FUENTES DE ARGUMENTACION</b>	<b>Grado de influencia de cada fuente</b>		
	<b>Alto</b>	<b>Medio</b>	<b>Bajo</b>
Análisis teórico propio.			
Experiencia de la práctica pedagógica.			
Conocimiento de trabajos de autores nacionales.			
Conocimiento de trabajo de autores extranjeros.			
Conocimiento del estado del problema.			
Intuición.			
<b>Total</b>			

## ANEXO 8 A

Tabla patrón con la que se valorará el nivel de competencia de los expertos en la encuesta anterior:

FUENTES DE ARGUMENTACION	Grado de influencia de cada fuente		
	Alto	Medio	Bajo
Análisis teórico propio.	0,3	0,2	0,1
Experiencia de la práctica pedagógica.	0,5	0,4	0,2
Conocimiento de trabajos de autores nacionales.	0,05	0,05	0,05
Conocimiento de trabajo de autores extranjeros.	0,05	0,05	0,05
Conocimiento del estado del problema.	0,05	0,05	0,05
Intuición.	0,05	0,05	0,05
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>0,8</b>	<b>0,5</b>

**Fuente:** adaptada de Crespo (2009)

## ANEXO 8 B

### Encuesta de valoración del modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año

#### Distinguido profesor:

A partir de su análisis sobre el material adjunto, solicitamos nos exponga sus criterios acerca de los elementos que se enumeran, los cuales resultarán de trascendental importancia para la implementación y extensión del modelo de formación continua elaborado en función del desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año en la carrera de Ingeniería Informática.

A continuación le proponemos un grupo de frases para que valore su pertinencia, que al ser completadas con las normas que proponemos, nos permitirá recoger su valoración acerca de los diferentes indicadores del Modelo propuesto.

**Leyenda:** **I-** Inadecuado, **PA-** Poco Adecuado, **A-** Adecuado, **BA-** Bastante Adecuado, **MA-** Muy Adecuado

#### Instrucciones:

Para recopilar su opinión marque con una equis (X) el juicio o valoración que más se acerque a la suya, según las normas propuestas:

No	Items	I	PA	A	BA	MA
1	Considerar que la actitud del docente hacia su rol profesional se favorece desde el colectivo de años...					
2	Pensar que la formación docente desde el colectivo de años se favorece desde las acciones de trabajo metodológico, de superación profesional y de la investigación es ...					

3	Las exigencias psicopedagógicas del modelo propuesto la juzgo de...					
4	La estructura del modelo por fines y objetivos, bases teórico-metodológica, principios, caracterización del objeto de investigación, componentes, actores y fases lo considero como...					
5	La relación que se manifiesta en el modelo entre el enfoque profesional docente, el trabajo cooperativo y la actitud docente hacia la formación integral del estudiante opino que es...					
6	Considerar las necesidades, creencias, motivaciones y situación social de los docentes desde el colectivo de año en función del cambio actitudinal deseado es a mi juicio...					
7	La pertinencia de la propuesta de modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante opino que es...					
8	Las cualidades que se manifiestan en el Modelo y que desde las condicionales fueron marcando pautas en la construcción del modelo, tales como su carácter sistémico y participativo, su enfoque pedagógico y cooperativo, así como su visión transformadora e integradora en las acciones formativas lo valoro como...					
9	La relación entre el diagnóstico de los problemas en el contexto investigado y la propuesta de acciones transformadoras es a mi juicio...					
10	La expresión de cómo se transforma la actitud docente hacia la formación integral del estudiante					

	vinculada al modelo lo considero de...					
--	--	--	--	--	--	--

¿Desea consignar otro elemento que debe ser considerado en la valoración del modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año en la Uniss?

En caso afirmativo tenga el gusto de referirlo a continuación:

---

---

---

---

---

**Gracias.**

**Observación:** Durante la aplicación de este instrumento, se anexa al mismo un documento que recogerá el modelo propuesto y sus fundamentos, el cual facilitará dar respuesta al cuestionario presentado.

## **ANEXO 9**

### **Grupo focal**

**Objetivo:** Valorar el modelo propuesto y que los participantes expresen libremente su opinión acerca del mismo.

### **Introducción**

Buenas tardes y bienvenidos a nuestra sesión. Gracias por sacar un tiempo para participar en esta discusión del servicio de asesoría metodológica del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación (Cecess) hacia la gestión pedagógica de los colectivos de año y donde ustedes poseen experiencias y vivencias del modelo de formación continua para estimular el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario desde el colectivo de año.

El propósito del estudio es adentrarnos en la valoración de las actitudes docentes para el logro de influencias educativas en la formación integral del estudiante desde el colectivo de año.

La información que nos facilitarán será muy importante para futuras decisiones que debe ser considerada en el asesoramiento de los colectivos de año en la Uniss por parte de la Vicerrectoría Docente y, en particular, de los metodólogos docentes.

En esta actividad no hay respuestas correctas o incorrectas, sino diferentes puntos de vista. Favor de sentirse con libertad de expresar su opinión, aún cuando esta difiera con la que expresen sus compañeros.

Se les pide que, por favor, hablen alto. Estaremos anotando sus respuestas, ya que no queremos perdernos ninguno de sus comentarios. Favor de no hablar varios al mismo tiempo, para no afectar la toma de nota. El informe final no incluirá nombres para asegurar la confidencialidad. Tengan en cuenta que estamos interesados tanto en los comentarios negativos como en los positivos. En algunos casos los comentarios negativos son aún más útiles que los positivos.

Nuestra sesión no excederá de las dos horas y no tomaremos ningún receso formal.

Para romper el hielo, vamos a decir lo primero que les viene a la mente cuando escuchan el término actitud docente hacia la formación integral del estudiante.

**Tema: El desarrollo de actitudes docentes para el logro de influencias educativas coherentes en la formación integral del estudiante desde el colectivo de año.**

**Objetivo:** analizar las opiniones en la dinámica formativa del colectivo de año para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante de manera que contribuya a la reflexión colectiva efectiva en la toma de decisiones para su perfeccionamiento, a partir de las vivencias tenidas en la participación de las actividades formativas.

**Nombre del moderador:** \_\_\_\_\_

**Asistente del moderador:** \_\_\_\_\_

**Participantes:**

**Primer grupo:** Seis docentes del colectivo de cuarto año de la carrera de Ingeniería Informática. (un Profesor Titular y cinco Profesores Auxiliares).

**Segundo grupo:** Cuatro docentes del colectivo de cuarto año de la carrera de Ingeniería Informática. (Profesores Asistentes).

**Tercer grupo:** Siete docentes del colectivo de cuarto año de la carrera de Ingeniería Informática. (tres Profesores Instructores y Cuatro Adiestrados).

**Cuestionario.**

1. ¿Qué experiencias hemos experimentado en el desarrollo de actitudes docentes para la formación integral del estudiante desde la dinámica formativa del colectivo de cuarto año?
2. ¿Cuáles son los aspectos limitantes en la dinámica formativa del colectivo de cuarto año con respecto a su efectividad en el desarrollo de actitudes docentes para la formación integral del estudiante?

3. ¿Cuál es la metodología más adecuada para la dinámica formativa del colectivo de año en el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante?
4. ¿Qué potencialidades formativas percibe a la luz de la dinámica formativa del colectivo de año?
5. De todo lo expresado, ¿qué es lo más importante para usted? Después que el moderador ofrece un resumen se pregunta: ¿Es este un resumen apropiado para todo lo que hoy se ha discutido? ¿Contiene una visión panorámica del objetivo planteado? ¿Se nos ha quedado algo por decir?

**Carta de invitación.**

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Muchas gracias por su aceptación para participar en la reunión que tendrá lugar en el aula 12 de la Sede central a las 9.00 a.m. (primer grupo), 11.00 a.m. (segundo grupo) y 2.00 p.m. (tercer grupo), según corresponda, la que se realizará en un ambiente de confraternización social.

La reunión es con un número limitado de docentes y su éxito y calidad dependerá de la cooperación de todos. Esperamos por su contribución al proyecto de investigación: “Estrategia pedagógica para el fomento de la cultura profesional docente en los profesores y estructuras académicas de la Uniss”, auspiciado por la Uniss; de esta manera, tiene la oportunidad de ofrecer sugerencias para el perfeccionamiento de la dinámica formativa del colectivo de año con énfasis en el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante y del cual usted forma parte.

La reunión la integrarán docentes, según sus categorías, y nos gustaría conocer su opinión acerca del tema, por otro lado, se garantiza la confidencialidad, pues el informe final es totalmente anónimo y su utilidad es para proveernos de sus opiniones para la toma de decisiones en el tema. Al final de la sesión disfrutaremos de refrigerios e intercambios sociales.

Confiamos en la oportunidad de saludarle personalmente y de fortalecer las relaciones.

Cordialmente,

M. Sc. Servando Martínez Hernández

Profesor investigador del Cecess.

Dr. C. José Ignacio Herrera Rodríguez

J. Proyecto de Investigación (Uniss)

## **ANEXO 10**

### **Encuesta a profesores del colectivo de cuarto año**

**Objetivo:** Valorar el efecto en la práctica de la implementación del modelo después de aplicadas las actividades formativas.

#### **Estimado docente:**

En la investigación que realizamos se propone el diseño de un modelo en el cual usted ha sido sujeto durante las actividades formativas, de esta manera solicitamos su cooperación en el llenado de esta encuesta con el fin de constatar la efectividad del Modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante, a partir del trabajo cooperativo y el enfoque profesional pedagógico en el colectivo de cuarto año de la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss.

#### **Indicadores:**

- Grado de manifestación docente hacia sus funciones en su labor formativa.
- Nivel de satisfacción con el accionar del profesor del colectivo de año de la carrera de Ingeniería Informática.
- Nivel de satisfacción por el desarrollo de las relaciones interpersonales.
- Nivel de satisfacción con las relaciones entre los componentes desarrollados en el trabajo cooperativo y que se establecieron desde el Modelo.
- Resultados alcanzados en la integración de las dimensiones propuestas en el Modelo.
- Nivel de efectividad de las acciones realizadas.
- Calidad en la preparación alcanzada por los profesores del colectivo de año.
- Desarrollo de cualidades personales.

Marque con una cruz la opción que mejor se ajusta a lo que cree, siente y considere que se hace en relación a los miembros de su colectivo de año.

<b>Los profesores del colectivo de cuarto año de Ingeniería Informática se manifiestan en su modo de actuación:</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>E</b>	<b>I</b>
<b>En lo docente metodológico:</b>				
Dominio del modelo del profesional.				
Orientación hacia los objetivos instructivos y educativos, contenidos en el modelo del profesional.				
Orientación hacia el aprendizaje del estudiante.				
Orientación hacia metodologías activas de enseñanzas.				
Orientación hacia el uso de medios de enseñanza para la comprensión del contenido a aprender.				
Orientación hacia la evaluación activa y constructiva como proceso.				
Orientación hacia la concepción metodológica del proceso de docente-educativo que instruya, eduque y desarrolle.				
Orientación hacia el enfoque interdisciplinario de las clases.				
Satisfacción por su función docente metodológica.				
Disposición hacia su preparación pedagógica para su labor docente.				
Intervención en la práctica preprofesional del estudiante.				
Utilización como norma de la didáctica desarrolladora.				
<b>En su función de orientación docente</b>				
Satisfacción por la orientación hacia la formación del estudiante.				
Reflexión de procedimientos hacia la tarea docente.				
Realización del diagnóstico estudiantil.				
Motivación hacia la labor docente.				
Comunicación colectiva con estudiantes y docentes en la				

intervención pedagógica.				
Cooperación en el Proyecto educativo de grupo.				
Orientación para la formación integral del estudiante.				
<b>En la función investigativa</b>				
Investigador de su práctica pedagógica.				
Crítico sistemático de la actuación docente.				
Interés por la problematización del contenido de la enseñanza.				
Promotor de los procesos lógicos del pensamiento.				
Motivación hacia la mejora de su práctica pedagógica.				
Satisfacción por su práctica investigativa.				
Utilización de la investigación pedagógica como norma.				
<b>En la gestión docente</b>				
Planificación del curso como proceso.				
Planificación de la clase como sistema.				
Gestión de su profesionalización docente.				
Aplicación de metodologías de enseñanza activas.				
Gestión de los contenidos de la enseñanza.				
<b>En la formación integral del estudiante</b>				
Desarrollo de los conocimientos profesionales.				
Desarrollo de sentimientos, valores y actitudes en unidad con los contenidos de la profesión.				
Evaluación sistemática de la formación del estudiante.				
Desarrollo de la autovaloración del estudiante.				
Responsabilidad por la formación que realiza.				
Fomenta las relaciones interpersonales.				
Atención a los intereses, motivos y aspiraciones de los estudiantes.				
<b>En el trabajo cooperativo</b>				

Promoción del trabajo docente en equipo.				
Estimulación de las relaciones entre iguales mediante el diálogo y la cooperación.				
Satisfacción por el trabajo en equipo.				
Establecimiento de relaciones de coordinación con los docentes.				
Organización de manera conjunta del trabajo en equipo.				
Respeto por la diversidad de opiniones.				
Prioriza el trabajo en equipo en la relación profesor - estudiante.				
Disposición por la reflexión conjunta.				
<b>En las cualidades básicas:</b>				
Aceptación por sus estudiantes sin privilegios.				
Aprecio por los estudiantes.				
Amor por la enseñanza.				
Comprensión empática hacia estudiante.				
Satisfacción por su labor pedagógica.				
Coherencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.				

**Simbología:**

Alto: **A**

Suficiente: **S**

Elemental: **E**

Insuficiente: **I**

## ANEXO 11

### Encuesta a estudiantes de cuarto año

**Objetivo:** Valorar el efecto en la práctica de la implementación del modelo después de aplicadas las actividades formativas.

#### Estimado estudiante:

Con el objetivo de perfeccionar el proceso docente-educativo sobre la base del trabajo cooperativo y del enfoque profesional pedagógico, solicitamos su cooperación en el llenado de esta encuesta.

**Muchas gracias.**

#### Cuestionario:

1. ¿Cómo te sientes respecto a la actitud que muestran los profesores del año para formar en los estudiantes los conocimientos, unidos a los sentimientos, valores y actitudes del profesional de la informática?

Satisfecho\_\_\_ Insatisfecho\_\_\_ Ni lo uno ni lo otro\_\_\_

2. Marca con una X su valoración, según corresponda:

Los docentes del colectivo de cuarto año:	S	CS	A	CN	N
Desarrollan actividades dinámicas en sus clases.					
Motivan al estudiante hacia el contenido que se estudia.					
Facilitan la formación de conceptos y el desarrollo del pensamiento.					
Mantienen una comunicación empática de cooperación con los estudiantes.					
Logran desarrollar habilidades para la profesión.					
Estimulan el estudio independiente en la búsqueda del conocimiento.					

Orientan los objetivos a lograr en la clase					
Ofrecen individualmente niveles de ayuda para aprender lo que se enseña.					
Realizan trabajo en equipo con los estudiantes.					
Usan métodos y procedimientos para motivar el aprendizaje.					
Intervienen favorablemente en las prácticas preprofesionales.					
Forman en los estudiantes normas de conductas, sentimientos, convicciones y responsabilidad social.					
Comprenden a sus estudiantes.					
Usan medios de enseñanza para comprender lo que se estudia.					
Promueven la investigación estudiantil.					
Se caracterizan por ser auténticos en su labor docente.					
Miden en la evaluación los conocimientos y la actitud del estudiante.					
Muestran vocación, gusto por enseñar y educar a sus estudiantes.					
Relaciona el contenido de la clase con otras disciplinas.					
Problematizan el contenido de las clases.					
Favorecen el trabajo en equipo en la clase y fuera de ella.					
Se interesan por el Proyecto educativo de grupo estudiantil.					
Promueven la reflexión ante cada tarea de la clase.					

Participan en la orientación de la investigación estudiantil.					
Aceptan a todos los estudiantes sin privilegios.					
Respetan la diversidad de opiniones de los estudiantes.					
Relacionan lo que se estudia con la vida real.					
Permiten que nos autovaloremos como futuros profesionales.					
Logran que se aprenda lo que se enseña.					
Estimulan la búsqueda de conocimientos.					

**Simbología:**

Siempre: **S**

Casi Siempre: **CS**

A veces: **A**

Casi Nunca: **CN**

Nunca: **N**

## **ANEXO 12**

### **Entrevista grupal al colectivo de cuarto año**

**Objetivo:** Valorar el efecto en la práctica de la propuesta de implementación del modelo.

#### **Indicadores:**

- Implicaciones de los profesores hacia su rol profesional.
- Implicación de los profesores en el trabajo cooperativo.
- Potencialidades para el trabajo cooperativo gestado desde el enfoque profesional pedagógico en el colectivo de año.
- Principales limitaciones en la dinámica formativa.
- Efectividad en las vías utilizadas para el desarrollo de actitudes docentes hacia su rol profesional.

#### **Cuestionario:**

1. ¿Cómo valoras las implicaciones de los profesores en sus funciones docentes desde el colectivo de año?
2. ¿En qué medida se implican los profesores desde el colectivo de año para el trabajo cooperativo en función de sí y para el estudiante?
3. ¿Cómo valoras la asunción por parte de los docentes del enfoque profesional pedagógico como eje integrador de su labor docente?
4. ¿Cuáles son las principales limitaciones del colectivo de año para su labor en la formación integral del estudiante desde el trabajo cooperativo con enfoque profesional pedagógico?
5. ¿Qué vías de formación es más efectiva y ajustada para preparar al docente desde el colectivo de año en función de potenciar su actitud docente hacia la formación integral del estudiante?
6. ¿Cuáles son las potencialidades individuales y grupales del colectivo de año para su labor en la formación integral del estudiante? ¿Cómo se han aprovechado?

7. ¿Qué criterios tiene sobre la preparación recibida en el colectivo de año y su influencia en los modos de actuación docente para una orientación efectiva hacia la formación integral del estudiante en el colectivo de año? ¿Qué recomendaciones puede dar al respecto?
8. ¿Qué creen los docentes del colectivo de año de la experiencia vivida?
9. Otras consideraciones generales que se quieran expresar.

## ANEXO 13

**Tabla 1. Resultados de la Encuesta a docentes del colectivo de cuarto año. (expresados en %).**

<b>INDICADOR</b>	<b>S</b>	<b>CS</b>	<b>A</b>	<b>CN</b>	<b>N</b>
Estás orientado para la formación integral del estudiante.	92,3	NP	7,7	NP	0,0
Te consideras un crítico de su práctica pedagógica.	0,0	7,7	38,5	53,8	0,0
Autenticidad o coherencia en la instrumentación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	100	NP	0,0	NP	0,0
Aceptación incondicional del estudiante.	61,5	NP	38,5	NP	0,0
Comprensión empática hacia el estudiante.	53,8	NP	46,2	NP	0,0
Contribuye el colectivo de año con su disposición docente para la formación integral del estudiante.	0,0	0,0	76,9	32,1	0,0
Estoy dispuesto a dialogar con mis estudiantes en función de su formación profesional.	100	0,0	0,0	0,0	0,0
Se manifiesta el colectivo de año con actitud positiva para dialogar críticamente de forma sistemática hacia la formación integral del estudiante.	0,0	NP	84,6	NP	15,4
<b>INDICADOR</b>	<b>MA</b>	<b>A</b>	<b>M</b>	<b>B</b>	<b>MB</b>
Preparación para su función docente metodológica.	0,0	15,5	53,8	30,7	0,0
Preparación para su función orientadora.	0,0	15,4	61,5	23,1	0,0

Preparación para su función investigativa.	0,0	15,4	38,5	46,1	0,0
<b>INDICADOR</b>	<b>Sis</b>	<b>IC</b>	<b>Esp</b>	<b>N</b>	<b>-</b>
La planeación de la actividad docente se realiza desde cada tarea docente.	30,8	46,1	23,1	0,0	-

**Simbología:**

Siempre, sí: **S**

Casi Siempre: **CS**

En ocasiones, en parte, algunas: **A**

Casi Nunca: **CN**

Nunca, no: **N**

No procede: **NP**

Muy Alto: **MA**

Alto: **A**

Medio: **M**

Bajo: **B**

Muy bajo: **MB**

Al inicio del curso: **IC**

Sistemáticamente: **Sis**

Esporádicamente: **Esp**

## ANEXO 14

**Tabla 2. Resultados de la encuesta a estudiantes de tercer año durante el curso 2010-2011 y de cuarto año durante el curso 2011-1012. (expresados en %).**

INDICADOR	TERCER AÑO					CUARTO AÑO				
	MA	A	M	B	MB	MA	A	M	B	MB
Preparación de los docentes para enseñar los contenidos	7,5	37,0	45,5	-	-	13,0	42,0	45,0	-	-
Valoración de su aprendizaje en los contenidos	-	18,5	59,2	22,3	-	4,0	25,0	71,0	-	-
<b>INDICADOR</b>	<b>S</b>	<b>CS</b>	<b>A</b>	<b>CN</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>CS</b>	<b>A</b>	<b>CN</b>	<b>N</b>
Te enseñan a ser un crítico de la práctica social	-	3,7	66,7	29,6	-	-	4,0	63,0	33,0	-
Es coherente el profesor en la clase	7,4	NP	92,6	NP	-	4,0	NP	96,0	NP	-
Aceptación del estudiante sin privilegiar	70,4	NP	29,6	NP	-	83,0	NP	17,0	NP	-
Comprensión del docente hacia el estudiante	44,4	NP	55,6	NP	-	33,0	NP	67,0	NP	-
Es responsable con su formación integral	37,0	NP	63,0	NP	-	38,0	NP	62,0	NP	-
El colectivo de año contribuye con la formación integral del estudiante.	-	11,1	48,1	40,8	-	-	4,0	58,0	38,0	-
El colectivo de año dialoga críticamente de forma sistemática con los estudiantes en relación a sus problemas	-	-	-	18,5	81,5	-	-	-	63,0	37,0

docente-educativos										
Los profesores actúan como un equipo unido en su labor docente-educativa	-	-	-	25,9	74,1	-	-	-	42,0	58,0
<b>INDICADOR</b>	<b>MB</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>M</b>	<b>MM</b>	<b>MB</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>M</b>	<b>MM</b>
Motivación docente hacia las actividades en clases	3,7	11,1	66,7	14,8	3,7	4,0	17,0	71,0	8,0	-
<b>INDICADOR</b>	<b>T</b>	<b>CT</b>	<b>A</b>	<b>CN</b>	<b>NA</b>	<b>T</b>	<b>CT</b>	<b>A</b>	<b>CN</b>	<b>NA</b>
Los docentes dialogan con los estudiantes en relación a sus problemas docente-educativos	-	7,4	92,6	-	-	-	-	-	-	-

### Simbología:

- Muy alto: **MA** Alto: **A** Medio: **M** Bajo: **B** Muy Bajo: **MB**
- Siempre, Sí: **S** Casi siempre: **CS** A veces, en parte: **A**  
Casi nunca: **CN** Nunca, No: **N**
- Muy buena: **MB** Buena: **B** Regular: **R** Mala: **M** Muy mala: **MM**
- Todos: **T** Casi todos: **CT** Algunos: **A** Casi nadie: **CN** Nadie: **NA**  
No procede: **NP**

## ANEXO 15

### Resultados de la encuesta para la selección de los expertos

Experto	Kc	1	2	3	4	5	6	Ka	K	Experto seleccionado (1)
1	0,9	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,9	1
2	0,5	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,7	0
3	0,8	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,85	1
4	0,6	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,75	0
5	0,8	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,85	1
6	0,3	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,6	0
7	0,7	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,80	0,75	0
8	0,8	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,85	1
9	0,9	0,3	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0,70	0,8	1
10	0,9	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,9	1
11	0,8	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,85	1
12	0,7	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,8	1
13	0,6	0,1	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,70	0,65	0
14	0,8	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,85	1
15	0,9	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,9	1
16	0,9	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,9	1
17	0,9	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,9	1
18	0,8	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,85	1
19	0,7	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,8	1
20	0,7	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,8	1
21	0,7	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,8	1
22	0,7	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,8	1

23	0,6	0,2	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0,60	0,6	0
24	0,7	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,8	1
25	0,4	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,65	0
26	0,7	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1,00	0,85	1
27	0,7	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,8	1
28	0,7	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,8	1
29	0,5	0,1	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,70	0,6	0
30	0,7	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,8	1
31	0,7	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1,00	0,85	1
32	0,7	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,8	1
33	0,5	0,1	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0,50	0,5	0
34	0,7	0,1	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,70	0,7	0
35	0,7	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,90	0,8	1

25

**Kc:** coeficiente de conocimiento o información que tiene el experto acerca del problema, calculado sobre la base de la valoración del propio experto en una escala de 0 a10 y multiplicado por 0,1.

**Ka:** coeficiente de argumentación o fundamentación, determinado como resultado de la suma de los puntos alcanzados < partir de la tabla patrón.

**K:** coeficiente de competencia de los expertos, determinado por la sumatoria de Kc y Ka, resultado que se divide entre dos. (Crespo, 2009).

**Tabla de clasificación de coeficiente de competencia**

	<b>Criterios para K</b>
Competitividad alta	0,8    o = K    o = 1
Competitividad media	0,5    o = k    0,8
Competitividad baja	K    0,5

### **Aspectos generales:**

25 de los encuestados mostraron no menos de 0,8 de competencia y fueron seleccionados como expertos competentes, caracterizados por:

- **Graduados de la especialidad:** 1 en Informática, el resto en Ciencias de la Educación.
- **Cargo que ocupa:** Docentes universitarios.
- **Calificación profesional:** Doctor en Ciencias: 10 y Master en Ciencias de la Educación 15.
- **Categoría docente:** 10 Profesores Titular y 15 Profesores Auxiliares.
- **Años de experiencia en la profesión:** 44,0% con 20 y más años y el resto entre 10-20 años, respectivamente. En la Educación superior 48,0% con más de 15 años y el resto entre 10-15 años.



E-23	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
E-24	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
E-25	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

**Leyenda:**

Inadecuado: **1**

Poco Adecuado: **2**

Adecuado: **3**

Bastante Adecuado: **4**

Muy Adecuado: **5**

**Nota:** Se consignan como comentarios que trascienden a la realización de cambios continuos del modelo los siguientes aspectos: destacar el aspecto central en la dinámica formativa desde el trabajo cooperado de los docentes y el enfoque profesional pedagógico, así como, las vías en la gestión pedagógica del colectivo de año.

Se asume el criterio de Crespo (2009) acerca de respetar el anonimato de los expertos.

## ANEXO 15 B

Tablas en Excel para el cálculo de la pertinencia de cada indicador

	cat	cat	cat	cat-	cat	tota		cat	cat-	cat-	cat-	cat-
	-1	-2	-3	4	-5	I		-1	2	3	4	5
Ind-1	25	0	0	0	0	25	Ind-1	25	25	25	25	25
Ind-2	25	0	0	0	0	25	Ind-2	25	25	25	25	25
Ind-3	23	2	0	0	0	25	Ind-3	23	25	25	25	25
Ind-4	24	1	0	0	0	25	Ind-4	24	25	25	25	25
Ind-5	22	3	0	0	0	25	Ind-5	22	25	25	25	25
Ind-6	25	0	0	0	0	25	Ind-6	25	25	25	25	25
Ind-7	23	2	0	0	0	25	Ind-7	23	25	25	25	25
Ind-8	23	2	0	0	0	25	Ind-8	23	25	25	25	25
Ind-9	24	1	0	0	0	25	Ind-9	24	25	25	25	25
Ind-10	23	2	0	0	0	25	Ind-10	23	25	25	25	25
tabla de frecuencias							tabla de frecuencias acumuladas					

	cat-1	cat-2	cat-3	cat-4
Ind-1	1,00	1,00	1,00	1,00
Ind-2	1,00	1,00	1,00	1,00
Ind-3	0,92	1,00	1,00	1,00
Ind-4	0,96	1,00	1,00	1,00
Ind-5	0,88	1,00	1,00	1,00
Ind-6	1,00	1,00	1,00	1,00
Ind-7	0,92	1,00	1,00	1,00
Ind-8	0,92	1,00	1,00	1,00
Ind-9	0,96	1,00	1,00	1,00
Ind-10	0,92	1,00	1,00	1,00

tabla de frecuencias  
acumuladas relativas  
Búsqueda de los puntos  
de cortes

	cat-1	cat-2	cat-3	cat-4	V. de los			
					Suma	Promedio	Ind	Evaluación Ind
Ind-1	3,49				3,49	3,49	-1,82	Muy adecuado
Ind-2	3,49				3,49	3,49	-1,82	Muy adecuado
Ind-3	1,41	3,49			4,90	2,45	-0,78	Muy adecuado
Ind-4	1,75	3,49			5,24	2,62	-0,95	Muy adecuado
Ind-5	1,17	3,49			4,66	2,33	-0,66	Muy adecuado
Ind-6	3,49				3,49	3,49	-1,82	Muy adecuado
Ind-7	1,41	3,49			4,90	2,45	-0,78	Muy adecuado
Ind-8	1,41	3,49			4,90	2,45	-0,78	Muy adecuado
Ind-9	1,75	3,49			5,24	2,62	-0,95	Muy adecuado
Ind-10	1,41	3,49			4,90	2,45	-0,78	Muy adecuado
<b>Suma</b>	20,78	24,43	0,00	0,00	45,21			
<b>Promedio</b>	2,08	3,49			N=	1,67		
	<b>Puntos de Cortes</b>							

## ANEXO 16

**Tabla 4. Resultados de la encuesta a los docentes del colectivo de cuarto año en relación a la efectividad del Modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante. (expresado en %).**

<b>Los profesores del colectivo de año se manifiestan en su modo de actuación:</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>E</b>	<b>I</b>
<b>En lo docente metodológico:</b>				
Dominio del modelo del profesional.	84,6	15,4	-	-
Orientación hacia los objetivos instructivos y educativos contenidos en el modelo del profesional.	92,3	7,7	-	-
Orientación hacia el aprendizaje del estudiante.	100	-	-	-
Orientación hacia metodologías activas de enseñanzas.	100	-	-	-
Orientación hacia el uso de medios de enseñanza para la comprensión del contenido a aprender.	100	-	-	-
Orientación hacia la evaluación activa y constructiva como proceso.	53,8	46,2	-	-
Orientación hacia la concepción metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje que instruya, eduque y desarrolle.	61,5	38,5	-	-
Orientación hacia el enfoque interdisciplinario de las clases.	100	-	-	-
Satisfacción por su función docente metodológica.	100	-	-	-
Disposición hacia su preparación pedagógica para su labor docente.	53,8	46,2	-	-

Intervención en la práctica preprofesional del estudiante.	46,2	53,8	-	-
Tienen como norma la didáctica desarrolladora.	61,5	38,5	-	-
<b>En su función de orientación docente</b>				
Satisfacción por la orientación hacia la formación integral del estudiante.	76,9	23,1	-	-
Reflexión de procedimientos hacia la tarea docente.	53,8	46,2	-	-
Realización del diagnóstico estudiantil.	61,5	38,5	-	-
Motivación hacia la labor docente.	92,3	7,7	-	-
Comunicación colectiva con estudiantes y docentes en la intervención pedagógica.	61,5	38,5	-	-
Cooperación en el Proyecto educativo de grupo.	53,8	46,2	-	-
Orientación para la formación integral del estudiante.	84,6	15,4	-	-
<b>En la función investigativa</b>				
Ser investigador de su práctica pedagógica.	38,5	46,2	15,3	-
Crítico sistemático de la actuación docente.	53,8	38,5	7,7	-
Interés por la problematización del contenido de la enseñanza.	76,9	23,1	-	-
Promotor de los procesos lógicos del pensamiento.	76,9	23,1	-	-
Motivación hacia la mejora de su práctica pedagógica.	92,7	7,7	-	-
Satisfecho por su práctica investigativa.	38,4	38,5	23,1	-
Tener como norma la investigación pedagógica.	15,4	38,5	46,1	-
<b>En la gestión docente</b>				
Planificador del curso como proceso.	46,2	53,8	-	-
Planificador de la clase como sistema.	76,9	23,1	-	-
Gestor en su profesionalización docente.	61,5	38,5	-	-

La aplicación de metodologías de enseñanza activas.	76,9	23,1	-	-
Gestionan los contenidos de la enseñanza.	84,6	15,4	-	-
<b>En la formación integral del estudiante</b>				
Desarrollan conocimientos profesionales.	100	-	-	-
Desarrollan sentimientos, valores y actitudes en unidad con los contenidos de la profesión.	92,3	7,7	-	-
Evalúan sistemáticamente la formación del estudiante.	100	-	-	-
Desarrollan la autovaloración del estudiante.	76,9	23,1	-	-
Se responsabilizan por la formación que realizan.	100	-	-	-
Fomentan las relaciones interpersonales.	100	-	-	-
Atienden a los intereses, motivos y aspiraciones de los estudiantes.	92,3	7,7	-	-
<b>En el trabajo cooperativo</b>				
Promueven el trabajo docente en equipo.	46,2	38,5	15,3	-
Estimulan las relaciones entre iguales mediante el diálogo y la cooperación.	53,8	46,2		
Muestran satisfacción por el trabajo en equipo.	38,5	46,2	15,3	-
Establecen relaciones de coordinación con los docentes.	53,8	46,2	-	-
Organizan de manera conjunta el trabajo en equipo.	61,5	38,5	-	-
Respetan la diversidad de opiniones.	100	-	-	-
Priorizan el trabajo en equipo en la relación profesor – estudiante.	53,8	46,2	-	-
Tener disposición a la reflexión conjunta.	84,6	15,4	-	-
<b>En las cualidades básicas:</b>				
Manifestar aceptación por los estudiantes sin privilegios.	38,5	61,5	-	-

Tener aprecio por los estudiantes.	100	-	-	-
Sentir amor por la enseñanza.	100	-	-	-
Declarar comprensión empática hacia el estudiante.	84,6	15,4	-	-
Revelar satisfacción por su labor pedagógica.	84,6	15,4	-	-
Mostrar coherencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	84,6	15,4	-	-

**Nota:** Este resultado no incluye a los adiestrados.

**Simbología:**

Alto: **A**

Suficiente: **S**

Elemental: **E**

Insuficiente: **I**

## ANEXO 17

**Tabla 3. Resultados de la encuesta a estudiantes de cuarto año (expresados en %)**

<b>Los docentes del colectivo de cuarto año:</b>	<b>S</b>	<b>CS</b>	<b>A</b>	<b>CN</b>	<b>N</b>
Orientan los objetivos a alcanzar en la clase.	-	63,0	37,0	-	-
Estimulan la búsqueda de conocimientos.	-	59,2	33,3	7,5	-
Usan métodos y procedimientos para motivar el aprendizaje.	-	48,4	46,0	5,6	-
Usan medios de enseñanza para comprender lo que se estudia.	22,2	37,0	33,3	7,5	-
Miden en la evaluación los conocimientos y la actitud del estudiante.	-	29,6	51,8	18,6	-
Desarrollan actividades dinámicas en sus clases.	-	33,3	66,7	-	-
Relaciona el contenido de la clase con otras disciplinas.	-	11,1	55,5	33,4	-
Estimulan el estudio independiente en la búsqueda del conocimiento.	-	25,9	74,1	-	-
Promueven la reflexión ante cada tarea de la clase.	37,0	40,7	22,3	-	-
Motivan al estudiante hacia el contenido que se estudia.	25,9	48,1	26,0	-	-
Relacionan lo que se estudia con la vida real.	14,8	59,3	25,9	-	-
Ofrecen individualmente niveles de ayuda para aprender lo que se enseña.	-	29,6	40,7	29,7	-

Promueven la investigación estudiantil.	-	33,3	48,1	18,6	-
Problematizan el contenido de las clases.	18,5	63,0	18,5	-	-
Facilitan la formación de conceptos y el desarrollo del pensamiento.	-	18,5	70,4	11,1	
Intervienen favorablemente en las prácticas preprofesionales.	-	-	59,2	40,8	
Participan en la orientación de la investigación estudiantil.	-	-	74,1	25,9	-
Logran que se aprenda lo que se enseña.	7,4	33,3	59,3	-	-
Logran desarrollar habilidades para la profesión.	-	37,0	63,0	-	-
Permiten que los estudiantes se autovaloren como futuros profesionales.	-	18,5	81,5	-	-
Forman en los estudiantes normas de conducta, sentimientos, convicciones y la responsabilidad social.	22,2	29,6	48,2	-	-
Mantienen una comunicación empática de cooperación con los estudiantes.	22,2	48,1	29,7	-	-
Se interesan por el proyecto integral de la brigada estudiantil.	18,5	37,0	44,5	-	-
Favorecen el trabajo en equipo en la clase y fuera de ella.	-	59,2	40,8	-	-
Realizan trabajo en equipo con los estudiantes.	-	51,8	48,2	-	-
Respetan la diversidad de opiniones de los estudiantes.	37,0	37,0	36,0	-	-
Se caracterizan por ser auténticos en su labor docente.	25,9	66,7	7,4	-	-
Aceptan a todos los estudiantes sin privilegios.	48,1	51,9	-	-	-

Comprenden a sus estudiantes.	40,7	37,0	22,3	-	-
Muestran vocación, gusto por enseñar y educar a sus estudiantes.	14,8	55,5	29,7	-	-

**Simbología:**

Siempre: **S**

Casi Siempre: **CS**

A veces: **A**

Casi Nunca: **CN**

Nunca: **N**

## **ANEXO 18**

### **ACTIVIDADES FORMATIVAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO**

#### **ACTIVIDAD 1: CONFERENCIA ESPECIALIZADA**

**Elaborada y desarrollada por:** Dr. C. José Ignacio Herrera Rodríguez

**Título:** Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación una estrategia para favorecer las relaciones interpersonales y el rendimiento académico

**Objetivo:** Valorar la importancia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las relaciones interpersonales y su implicación en la formación del estudiante universitario contribuyendo con la cultura profesional del docente.

**Contenido:** El aprendizaje cooperativo: origen, características, condiciones y tendencias actuales en la investigación.

**Método:** Método expositivo-explicativo.

**Responsable:** Dr. C. José Ignacio Herrera Rodríguez

**Medios de enseñanza:** pizarra, memoria flash, computadora y data show

#### **Objetivos específicos:**

- Analizar los conceptos de aprendizaje cooperativo de modo que posibilite un estudio histórico-lógico.
- Establecer los tipos de aprendizaje cooperativo que pueden coexistir en un colectivo docente.
- Distinguir los rasgos y relaciones del aprendizaje cooperativo de modo que estimule la formación continua del docente universitario.

#### **Desarrollo:**

El paradigma histórico-cultural enfatiza, dada su concepción teórica, la necesidad de una educación desarrolladora y una enseñanza problémica. En los últimos años del siglo pasado dicha concepción, tuvo entre sus propuestas más innovadoras al aprendizaje cooperativo. (Coll, 2003).

Para acercarnos al concepto de aprendizaje cooperativo comenzaremos definiendo la cooperación como una situación social en la que los objetivos de los individuos están estrechamente vinculados ya que existe una correlación positiva con respecto a su consecución, de tal manera que un individuo puede alcanzar sus objetivos si y solo si los demás alcanzan los suyos.

Al aprendizaje cooperativo también se le conoce como aprendizaje entre iguales o aprendizaje entre colegas, otros especialistas le llaman aprendizaje colaborativo, aprendizaje en grupo pero es bueno recordar la diferencia entre cooperación y colaboración. Al menos en nuestro idioma la diferencia conceptual es destacable (Johnson, 1999).

En el aprendizaje cooperativo cada uno de los integrantes del grupo, tiene destinada una tarea específica dentro del proyecto o problema a enfrentar. Es una filosofía de interacción y modo de vida donde los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo sus aprendizajes, respetando sus capacidades y contribuyendo con los demás miembros.

La cooperación remite a la división de tareas desempeñadas por los participantes en una actividad, donde cada persona es responsable de la parte del problema que le corresponde resolver, para luego ensamblar los resultados parciales en un producto final.

En cambio en el aprendizaje colaborativo se refieren a la formación de grupos o equipos de trabajo atendiendo a ciertos objetivos de aprendizaje. La base del modelo es que todos y cada uno de los participantes del grupo intervienen en todas y en cada una de las partes del proyecto o problema a resolver. Es una estructura de interacción diseñada a facilitar el cumplimiento de un fin, producto u objetivo específico a través de gente que trabaja junta en grupos. “Colaborar es contribuir con algo, ayudar a otros al logro de un fin, mientras que cooperar es obrar conjuntamente con otro para el logro de un fin”.

Por lo común, “cooperación” y “colaboración” se emplean como términos intercambiables; sin embargo, no significan lo mismo. Ambos modelos no son

excluyentes, sino que son complementarios de acuerdo al tipo de problemática a resolver. (Ferreiro, 2011).

### **¿De dónde venimos? Raíces teóricas**

Al menos tres perspectivas teóricas generales han guiado las investigaciones y la práctica del aprendizaje cooperativo: la de interdependencia social, la evolutiva-cognitiva y la conductista.

#### **1- La teoría de la interdependencia social**

La más influyente teorización sobre el aprendizaje cooperativo se centró en la interdependencia social. A comienzos del siglo XX, uno de los fundadores de la escuela de psicología de la Gestalt, Kurt Koffka, sugirió que los grupos eran conjuntos dinámicos en los que la interdependencia entre sus miembros podía variar. Uno de sus colegas, Kurt Lewin (1890-1947), reconocido como el fundador de la Psicología Social moderna refinó esta idea entre los años veinte y los treinta, al sugerir que: (a) la esencia de un grupo es la interdependencia entre sus miembros (creada por la existencia de objetivos comunes), que da como resultado que un grupo sea un "todo dinámico" que funciona de manera tal que cualquier cambio en el estado de cualquiera de sus miembros o de cualquier subgrupo afecta el estado de cualquier otro miembro o subgrupo y un estado de tensión intrínseco entre los miembros del grupo motiva el movimiento hacia el cumplimiento de los objetivos comunes.

#### **2- La teoría evolutiva cognitiva**

- **La aportación de Piaget (1896-1980) y la Escuela de Ginebra**

En sus primeros trabajos Piaget (1923, 1932, 1967) había establecido las bases explicativas de la eficacia de las relaciones inter pares que, posteriormente, fueron desarrolladas por la Escuela de Ginebra (Ames y Murray, 1982; Doyse, Mugny, 1975, 1976, 1979, 1983; Doise, Deschamps y Mugny, 1980; Mugny y Pérez, 1988; Perret-Clermont, 1980, 1984, 1988; Perret-Clermont y Schubauer-Leoni, 1981).

Todos estos autores le dan una extraordinaria importancia a la construcción social de la inteligencia, la cual depende de la interacción social y de la actividad cooperativa entre iguales. Plantean que al confrontar, en el grupo, puntos de vista moderadamente divergentes se produce un conflicto sociocognitivo que es la causa del avance intelectual. Enfatizan en la interacción inter pares como una condición necesaria para el desequilibrio y le dan al factor social un papel esencial en ese conflicto.

- **La aportación de Vygotsky (1896-1934)**

La teoría de Vygotsky está construida sobre la premisa de que no se puede entender el desarrollo individual sin referirse al medio social en el que el niño se encuentra. Según su Ley Genética General del Desarrollo Cultural: “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico” (Vygotsky, 1987, p. 163), existiendo una conexión inherente entre los dos planos de funcionamiento: la estructura del funcionamiento interpsicológico (social) tiene un impacto extraordinario sobre la estructura del funcionamiento intrapsicológico resultante.

Para este autor, los procesos mentales superiores son inherentemente sociales y mediados por el contexto cultural en el que viven los seres humanos. Vygotsky, al contrario de Piaget, opina que la unidad de análisis debe ser la actividad social y mantiene que el desarrollo no avanza hacia la socialización, sino hacia la conversión de las relaciones sociales en funciones mentales. (Vygotsky, 1981).

Un concepto clave en su análisis es el de la zona de desarrollo próximo. A menos que los alumnos trabajen de manera cooperativa, no crecerán intelectualmente; por lo tanto, debe reducirse al mínimo el tiempo que los alumnos pasan trabajando solos en las actividades escolares.

La teoría de la controversia (Johnson y Johnson, 1979, 1995) sostiene que el hecho de enfrentarse a puntos de vista opuestos crea incertidumbre o conflicto

conceptual, lo cual provoca una reconceptualización y una búsqueda de información que, a su vez, dan como resultado una conclusión más refinada y razonada.

### **3. La teoría del aprendizaje conductista.**

La perspectiva conductista del aprendizaje supone que los alumnos trabajarán duramente en las tareas que les proporcionen alguna forma de recompensa y no se esforzarán en aquellas que no les reporten recompensa o que conlleven un castigo (Bandura, 1925), psicólogo canadiense ucraniano de tendencia conductual-cognitiva; Skinner, (1904-1990). El aprendizaje cooperativo está diseñado para proporcionar incentivos a los miembros de un grupo para que participen en un esfuerzo conjunto, ya que se supone que ninguno ayudará a sus compañeros, natural y espontáneamente por un objetivo común. Skinner se centró en las contingencias; Bandura, en la imitación y Homans, Thibaut y Kelley en el equilibrio entre costos y recompensas en el intercambio social entre personas interdependientes.

#### **El ABC del aprendizaje cooperativo.**

- **Un aspecto sin discusión: la participación**

La A del ABC del aprendizaje cooperativo se refiere a la actividad, a la forma peculiar y distintiva del aprendizaje cooperativo de hacer participar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

El énfasis, entonces, está en la necesidad de la participación del sujeto en su propio proceso de aprendizaje, su actividad externa, pero también interna, es decir, aquella que se refiere a los procesos psicológicos superiores provocados por la actividad externa. Más aún, el énfasis radica en la necesidad de tener en cuenta los procesos de comunicación inherentes a toda actividad humana. Y he aquí una diferencia sustancial del aprendizaje cooperativo con los modelos educativos que le precedieron: la participación que toma en cuenta la unidad entre la actividad interna y externa y, aún más, entre la actividad y la comunicación.

- **La exigencia clave: la mediación pedagógica**

La B del ABC del aprendizaje cooperativo se relaciona con la bidireccionalidad, intencionalidad y trascendencia necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el que dirige y orienta la actividad y el aprendiz.

El aprendizaje cooperativo plantea una forma diferente de relación entre el que enseña y el que aprende o de alumnos entre sí en su proceso de aprender. Ese modo de relacionarse es la mediación.

El filósofo alemán George Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), en más de unas de sus obras se refiere a la mediación, y el psicólogo ruso L.S. Vigotsky, introduce este concepto en la literatura psicológica al explicar el papel del otro en su concepto de zona de desarrollo potencial o próximo.

Lev Semiónovich Vygotsky toma de Hegel el concepto de mediación y lo introduce en la literatura psicológica como un componente medular para explicar el tipo de relación entre un adulto que sabe y puede realizar una tarea, y otro sujeto que requiere de ayuda para hacerlo, en el marco conceptual de la zona de desarrollo potencial (ZDP).

En consecuencia, la relación interpersonal que postula la ZDP produce un emergente, un resultado que se fundamenta en la cultura compartida. En relecturas más recientes de la obra de Vygotsky y los últimos desarrollos de la Teoría de la Actividad parece surgir la tercera interpretación de la ZDP. Engeström, citado por Lave, la define como "la distancia entre las acciones cotidianas de los individuos y las formas históricamente nuevas de actividad social que pueden ser generadas colectivamente como una solución al doble vínculo potencialmente incluido en las acciones cotidianas". (Engeström, pp. 174).

Según Reuven Feuerstein, el maestro al mediar debe cumplir con ciertos requisitos, los más importantes, entre otros son: (Martínez, 1988)

- La reciprocidad, es decir, una relación actividad-comunicación mutua en la que ambos mediador y alumno participan activamente.

- La intencionalidad, o sea, tener muy claro qué quieren lograr y cómo ha de lograrse; tanto el maestro mediador como el alumno que hace suya esa intención dada la reciprocidad que se alcanza.
- El significado, es decir, que el alumno le encuentre sentido a la tarea.
- La trascendencia, que equivale a ir más allá del aquí y el ahora, y crear un nuevo sistema de necesidades que muevan a acciones posteriores.
- El sentimiento de capacidad o autoestima, o lo que es lo mismo, despertar en los alumnos el sentimiento de que son capaces.

En resumen, la B del ABC del aprendizaje cooperativo se refiere a la bidireccionalidad que debe caracterizar el proceso de enseñanza- aprendizaje; es decir, a la reciprocidad intencionada y trascendente que se logra gracias a la mediación. Todo proceso de mediación se basa en la premisa de que es posible la modificabilidad de las estructuras cognitivas, y también afectivas, del sujeto que aprende y estas se propician con una dirección de la enseñanza de tipo no frontal.

- **Una condición básica: la cooperación entre iguales**

La C del ABC del aprendizaje cooperativo, alude a la cooperación entre las personas para aprender en clase. Son tres las formas de relación entre los alumnos para aprender: la individualista, la competencia y la cooperación (Johnson ando Jhonson 1999).

En la forma individualista cada estudiante se ocupa de lo suyo, sin importarle el otro. No interesa que unos y otros se comuniquen entre sí e intercambien sobre lo que se aprende. La distribución frontal del salón y el método expositivo del maestro se justifica por este modo de concebir la enseñanza.

Otra forma es la competitiva, en la que se observa cuando cada uno de los miembros de un grupo escolar percibe que pueden obtener su objetivo de aprendizaje si, y solo si, el resto de los alumnos no lo obtienen.

El tercer tipo básico de relación para aprender es la cooperación que se da cuando cada uno de los que integran el equipo percibe que puede lograr el objetivo si, y solo si, todos trabajan juntos y cada cual aporta su parte.

Si importante resulta que el sujeto participe en la construcción social de su aprendizaje, también importantes son las relaciones que se establecen entre iguales para aprender. La interdependencia social positiva garantiza, entre otras cosas, el desarrollo de habilidades sociales que contribuyen al crecimiento emocional y afectivo de los alumnos; base de lo que frecuentemente se conoce como inteligencia emocional.

Sin embargo, hay diferencias básicas entre ellas. La teoría de la interdependencia social supone, por ejemplo, que los esfuerzos cooperativos se basan en la motivación intrínseca generada por factores interpersonales al trabajar juntos y en aspiraciones conjuntas para alcanzar algún objetivo significativo; mientras que la teoría conductista sostiene, por su parte, que los esfuerzos cooperativos dependen de la motivación extrínseca para obtener recompensas.

Por el contrario, la perspectiva evolutiva cognitiva se centra en lo que ocurre dentro de cada persona (es decir, el desequilibrio, la reorganización cognitiva). Estas diferencias en los supuestos básicos de las diferentes perspectivas teóricas, aún no han sido resueltas o exploradas con profundidad.

Johnson y Johnson (1992, 1992a) y Johnson, Johnson y Holubec (1999) establecen una serie de condiciones para que un grupo desarrolle un aprendizaje cooperativo eficiente, son las que citamos a continuación:

- La interdependencia positiva hace que los alumnos se preocupen por estimular el aprendizaje y el logro de sus compañeros. Este tipo de interdependencia se consigue mediante el establecimiento de objetivos de grupo.
- La interacción promotora puede definirse como el estímulo y la facilitación de los esfuerzos de otro para alcanzar el logro, realizar tareas y producir en pro de los objetivos del grupo. Aunque la interdependencia positiva por sí misma puede tener cierto efecto sobre los resultados, lo que influye con más fuerza sobre los esfuerzos para el logro, las relaciones afectuosas y comprometidas, la adaptación psicológica y la competencia social es la interacción promotora cara a cara entre las personas, favorecida por la interdependencia positiva. Los

alumnos se preocupan tanto por aumentar sus propios logros como por los de sus compañeros.

Comparados con los alumnos que trabajan en situaciones competitivas e individualistas, los que trabajan cooperativamente (Johnson y Johnson, 1989) evidencian las siguientes características:

1. Buscan obtener significativamente más información del otro que los que trabajan en estructuras de objetivos competitivas.
2. Tienen menos desviaciones y errores de percepción para comprender perspectivas y posiciones ajenas.
3. Comunican la información con mayor precisión, al estar acostumbrados a expresar sus ideas y su información con más frecuencia, escuchar con mayor atención lo que dicen los demás y aceptar más a menudo las ideas e informaciones ajenas.
4. Confían más en el valor de sus ideas.
5. Hacen un uso óptimo de la información proporcionada por otros alumnos.

- **La confianza interpersonal**

Para dar a conocer los propios razonamientos y la información que se posee, se debe confiar en que los demás participantes en la situación escucharán con respeto. La confianza es algo crucial en la dinámica de la interacción promotora. Tiende a desarrollarse y mantenerse en las situaciones cooperativas y a estar ausente o destruirse en las situaciones competitivas e individualistas. (Deutsch, 1958, 1960, 1962; Johnson, 1971, 1973, 1974; Johnson y Noonan, 1972). La confianza incluye los siguientes elementos: (Deutsch, 1962)

1. Riesgo-anticipación de las consecuencias beneficiosas o negativas.
2. Comprensión y conciencia de que otros tienen poder para determinar las consecuencias de las acciones que uno realice.
3. Expectativa de que las consecuencias negativas puedan ser más graves que las positivas.

4. Confianza en que los otros actuarán de manera que aseguren consecuencias beneficiosas para uno.

- **Las relaciones interpersonales**

El grado de vinculación emotiva entre los estudiantes tiene un profundo efecto sobre la calidad de su trabajo conjunto. El apoyo social puede definirse como la existencia y disponibilidad de personas en las que uno puede confiar para recibir ayuda emotiva e instrumental, así como también información y elogios.

### **Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje cooperativo**

Entre los estudiosos actuales de los elementos del aprendizaje cooperativo podemos encontrar seis tendencias o corrientes bien definidas y específicamente diferencias.

#### **1. El Learning Together de D.W. Johnson y R. T. Johnson**

En torno al Cooperative Learning Center de la Universidad de Minnesota existe una línea de investigación conducida por David Johnson y Roger Johnson, y numerosos colaboradores entre los que sobresale Edythe Johnson Holubec de la universidad de Texas. Han desarrollado una extensa producción de estudios y recursos con vistas a mejorar el aprendizaje con nuevos procedimientos en la escuela. Para estos autores son esenciales en el aprendizaje cooperativo los siguientes elementos: (Johnson and Johnson, 1989)

- La interdependencia positiva.
- La interacción positiva frente a frente.
- La enseñanza-aprendizaje de competencias interpersonales y la formación de pequeños grupos.
- La revisión y control del comportamiento del grupo.

#### **1. El Student Team Learning de Slavin**

Robert Slavin y sus colaboradores han continuado y ampliado el trabajo de D. DeVries y de K. Edwards en la Universidad Johns Hopkins. Según este autor una

organización escolar hace referencia esencialmente a dos elementos: la estructura didáctica de la tarea y la estructura incentiva del estudiante.

Por estructura didáctica se entiende las modalidades diversas de enseñanza que un docente puede escoger para desarrollar su actividad, por ejemplo: explicar, organizar la clase en grupos, etc.

Este modo específico se refiere a cuatro aspectos diferentes: el comportamiento cooperativo explicitado en saber intercambiar información, comunicarse, participar, coordinar esfuerzos, establecer procedimientos, etc.; la estructura incentiva cooperativa resultante del esfuerzo colaborativo entre los miembros de un mismo grupo por la consecución de sus objetivos; la estructura cooperativa de la tarea como exigencia para llevarla a término; y los motivos de la cooperación como deseo de satisfacer necesidades.

Con estas premisas Slavin (1992) sostiene que son tres los elementos esenciales y característicos del método o de la técnica Student Team Learning de un aprendizaje cooperativo:

- a. la recompensa del grupo,
- b. la responsabilidad individual,
- c. la misma oportunidad de éxito.

### **3. El Group Investigation de Sharan y Sharan**

El Group Investigation es una modalidad de aprendizaje cooperativo desarrollado de modo particular por Yael Sharan y Sholo Sharan (1994) y sus colaboradores en Tel Aviv (Israel). En sus estudios destacan los aspectos de la interrelación grupal: la investigación, la interacción, la interpretación y la motivación intrínseca.

Según estos autores el punto de partida de toda actividad de aprendizaje es la organización de una investigación, suscitadora de una motivación intrínseca, una interacción y una confrontación para poder llevarla a término.

### **4. La Structural Approach de Kagan y Kagan**

Spence Kagan y Miguel Kagan de la Universidad de California, en un centro fundado en San Juan Capistrano, dirigen investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo en lo que han llamado Structural Approach.

En sus publicaciones (Kagan and Kagan, 1994) consideran como elementos claves del Structural Approach seis aspectos:

a. La estructura: es la secuencia de acciones que los componentes de un grupo o clase llevan a cabo para la consecución de un determinado objetivo.

b. Los principios fundamentales

Kagan y Kagan han formulado cuatro principios fundamentales del aprendizaje cooperativo:

- La interacción simultánea, entendida como el trabajo simultáneo de cuatro o cinco grupos en que se ha dividido una clase, favorece una mayor participación en una unidad de tiempo.
- La igualdad de posibilidades de participación de los estudiantes: que el profesor ha de procurar en la planificación de estructura de aprendizaje.
- La interdependencia positiva o relación positiva entre los miembros del grupo respecto al resultado a conseguir. Se obtiene cuando el éxito de un miembro no excluye, sino, al contrario, contribuye al del resto de los miembros del grupo. Es un elemento clave, porque influye en la motivación, ayuda y apoyo que se prestan recíprocamente los componentes de un grupo.
- La responsabilidad individual: es indispensable que todo miembro se sienta responsable de los resultados obtenidos por el grupo.

c. La construcción del grupo y de la clase

El clima eminentemente positivo de la clase es el mejor contexto para el aprendizaje. Por ello es necesario intervenir en ella para crear unas condiciones tales como calidad de las relaciones interpersonales, conocimiento personal profundo, identidad y cohesión de grupo, respeto y aprecio hacia las diferencias individuales y el desarrollo de una sinergia operativa del grupo.

#### d. El equipo

Kagan y Kagan (1994) distinguen entre equipo y grupo. Consideran en comparación al equipo que el grupo no posee una fuerte identidad ni tiene una larga duración.

#### e. La conducción de la clase

La organización del aprendizaje en grupo cooperativo exige una conducción de la clase diversa del enfoque tradicional. La diferencia se refiere tanto a las competencias del docente como a las reglas de comportamiento del alumnado.

#### f. Las competencias sociales del grupo

El aprendizaje y el desarrollo de competencias sociales es imprescindible para llevar a cabo un aprendizaje cooperativo.

### **5. La Complex Instruction de Cohen**

El enfoque de Cohen (1994) parte de la constatación de que muchos investigadores del aprendizaje cooperativo coinciden que, en general, no basta poner personas juntas para lograr que elaboren o desarrollen una tarea colaborativa de un modo eficaz, sino que todavía no llegan hasta el fondo de esta observación.

En sus investigaciones descubre que un factor crucial en el grupo es el status con el que un sujeto entra en un grupo. En la construcción o planificación del trabajo de grupo es fundamental tener en cuenta la presencia de esta característica. De algún modo, todo ser humano clasifica a los demás y, a su vez, se siente clasificado por los otros. Pero todos perciben que es mejor y más oportuno colocarse en niveles más altos que bajos.

### **6. La perspectiva del Collaborative Approach**

Esta perspectiva se relaciona con una variedad de temas indagados en estos últimos años: el concepto de zona de próximo desarrollo de Vygotsky, la comunicación empática de Rogers, la dinámica de grupos de Moreno, los temas

generadores de Freire, los estudios de lenguaje en el aula de Barnes, la educación a la paz de Masheder.

No teniendo claras y definidas referencias teóricas el Collaborative Approach puede ser definido como una orientación a encontrar de modo genérico una cooperación eficaz entre los estudiantes organizados en pequeños grupos para el aprendizaje o el cambio social o cultural.

En esta perspectiva Helen Cowie ha iniciado su trabajo de investigación en 1985 en Sheffield (Reino Unido) con la intención de utilizar el trabajo de grupo para el cambio social, concretamente, para mejorar las relaciones sociales y la reducción de los prejuicios negativos entre grupos étnicos diversos. Para ello, han confrontado la mediación eficaz obtenida con grupos cooperativos y grupos tradicionales. Aunque los resultados no han sido totalmente significativos Cowie y sus colaboradores (Cowie, Smith, Boulton y Laver, 1994) han llegado a la formulación de tres aspectos fundamentales:

- a. Los estudiantes deben tener experiencias de grupo no basados solo en la amistad, sino en grupos cooperativos.
- b. Para formar grupos cooperativos es necesario enseñar a los estudiantes habilidades de comunicación, de intercambio de informaciones, de trabajo eficaz compartiendo las cargas para alcanzar el objetivo común.
- c. Una competencia absolutamente necesaria es la capacidad de saber afrontar y superar los conflictos.

Vygotsky trabajó sobre el concepto de mediación, volviéndose cada vez más importante para comprender el funcionamiento mental. El término mediación se fundamenta a partir del uso de signos y herramientas o instrumentos. Según este autor, el término signo significa poseedor de significado.

La Experiencia de Aprendizaje mediado consiste en la transformación de un estímulo emitido por el medio a través de un mediador, generalmente profesores o padres, el cual lo selecciona, organiza, agrupa, estructura de acuerdo a un

objetivo específico, introduciendo en el organismo estrategias y procesos para formar comportamientos. A partir de los estímulos viene el aprendizaje.

## **Conclusiones**

Hemos llevado a cabo una aproximación al concepto y práctica del aprendizaje cooperativo, cuya rica trayectoria nos habla de diversidad de contextos y prácticas. Sin embargo, en todas las investigaciones y estudios encontramos unos denominadores comunes entre los que podemos destacar las características más significativas y más relevantes del aprendizaje cooperativo:

- a. Una estructura de interdependencia positiva en el grupo.
- b. Una particular atención a la interacción y comunicación del grupo.
- c. La formación de pequeños grupos preferentemente heterogéneos.
- d. La enseñanza de competencias sociales por parte del profesor que debe saber llevar esta experiencia de aprendizaje.
- e. El seguimiento y la evaluación del proceso y el trabajo desarrollados.
- f. La evaluación individual y del grupo del aprendizaje realizado.

El aprendizaje cooperativo constituye ciertamente un enfoque y una metodología que suponen todo un desafío a la creatividad y a la innovación en el sistema educativo.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Avydov, V.; Markova, A. (1983): "A concept of educational activity for school children". *Soviet Psychology* 11(2): 50-76.
- Engeström, Y. (1987): *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1990). *Learning, working and imagining: Twelve studies in activity theory*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999a). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.).
- Ferreiro R. (2011). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Mexico:

Trillas. Recuperado de: <http://ebookbrowse.net/estrategias-didacticas-del-aprendizaje-cooperativo-pdf-d259073740>

Glaser, R. (1986): On the nature of expertise. En F. Klix y H. Hagendorf (Eds ) Holland.

Johnson, D.W. y Johnson, R. (1994). Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T.; (1979). Conflict in the Classroom: Controversy and Learning, Review of Educational Research 49 (1), 51-69.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. HOLUBEC, E.J. (1999): El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.

Lave, J; E. Wenger (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York, N Y : Cambridge University Press.

Medrano, C. (1995). La interacción entre compañeros. El conflicto socio cognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 177-186.

Moll, L. (1990). Vygotsky and education: Educational implications and applications of educational psychology. New York, NY: Cambridge.

Perret-Clermont, A.N. (1984). La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros. Madrid: Visor.

Sharan, S. (1990). Cooperative learning: Theory and research. New York, NY: Praeger.

Slavin, R.E. (1991, February). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership* p. 71-77, 79-82.

Slavin, R.E. Cooperative learning. Nueva York, Longman, 1983.

Vygotsky, L S (1982): Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Pueblo y Educación.

Vygotsky, L S. (1987): Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. La Habana: Editorial Científico Técnica. (1).

## ACTIVIDAD 2: ENTRENAMIENTO

UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS

“José Martí Pérez”

Ministerio de Educación Superior

MES



CENTRO DE ESTUDIOS EN CIENCIAS DE  
LA EDUCACIÓN DE SANCTI SPÍRITUS  
“Raúl Ferrer Pérez”

**Entrenamiento a los docentes desde el colectivo de año en la carrera de Ingeniería Informática**

**Título:** El trabajo cooperativo: un reto en la educación superior contemporánea

**Alcance:** Nacional

**Universidad, Facultad, Departamento Independiente o Filial:** Uniss “José Martí Pérez”.

**Duración en horas:** 48 h/c

**Presenciales:** 12 h/c

**Modalidad y Horario:** Modalidad semipresencial, con una frecuencia semanal

**Cantidad de créditos que otorga:** 1 crédito

**Matrícula:** todos los docentes del colectivo de año.

**Dirigido a:** docentes en la educación superior

**Profesores:**

- Licenciado en Agronomía y M. Sc. Servando Martínez Hernández, Profesor Auxiliar del Cecess en la Uniss
- Lic. Psicología. Dr. C. y Profesor Titular José Ignacio Herrera Rodríguez de la Uniss “José Martí Pérez”.

**Matricula:** 16 cursistas

### **Requisitos de ingreso para los cursantes:**

- 1- Ser profesional de cualquier especialidad de las Ciencias o las Humanidades a cuyos profesionales se dirija.
- 2- Recibir autorización de su jefe inmediato para poder cumplir con las exigencias académicas.
- 3- Presentar los documentos solicitados al ingreso.

### **Fundamentación:**

Durante décadas ha prevalecido en las universidades la cultura individual en el desempeño de los docentes (Imbernóm, 2009), por otro lado el sistema social cada vez es más diverso y multicultural unido a esto el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha provocado que las fronteras de la comunicación se hagan menos distantes y más dinámicas, haciendo irremediable e imprescindible su uso en los contextos educativos. (Pantoja y Blanco, 2011).

En este espacio, se configuran las relaciones sociales entre docentes y estudiantes, se construye la identidad de ambos y se ponen a prueba las distintas culturas profesionales docentes, donde en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” el proyecto de investigación titulado: “Estrategia pedagógica para el fomento de la cultura profesional docente en los profesores y estructuras académicas” (Herrera, 2009), recoge la manifestación predominante de una cultura profesional docente individualizada que se manifiesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la enseñanza se orienta al contenido en lo fundamental con énfasis en los docentes de Ciencias Técnicas carentes de formación pedagógica inicial.

Tal situación merece ser cambiada a la luz de la concepción histórica cultural y los postulados enunciados por Vygotsky (1987) donde se destaca el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, pilar de la educación desarrolladora que instruye, educa y desarrolla y la variante de aprendizaje cooperativo es consistente al efecto.

El aprendizaje cooperativo es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que implica aprender mediante equipos estructurados donde los roles están bien definidos y se orientan a resolver una tarea específica a través de la cooperación, donde la organización de la tarea adquiere sentido en la forma de la organización social y acciones dentro del grupo (Pimienta, 2012), la cual es viable y factible a utilizar desde los colectivos de año en la educación superior.

Los colectivos de años como estructura organizativa del trabajo metodológico (MES, 2007) y célula del trabajo educativo contribuye a la formación del profesional competente y comprometido con su sociedad, a partir de su labor de orientación educativa, de coordinación, de integración y de cumplimiento de sus funciones, todo lo cual pasa en su efectividad por la preparación de sus docentes, como expresión dinámica de su accionar hacia el cumplimiento de sus objetivos. (Paz, y Gámez, 2006).

Se reconocen por la Uniss como limitaciones en la labor de los colectivos de año: la escasa dinámica grupal, falta de espacios reflexivos y autorreflexivos individual y grupal limitada coordinación e integración grupal en función de las metas comunes, la existencia del trabajo individual como predominio en la actuación y el reconocimiento de insatisfacciones por los docentes y estudiantes por la formación que reciben los estudiantes.

A lo anterior, se asume que el colectivo en su dinámica es un sistema autorregulador de la personalidad del individuo, donde es vital el papel del adulto para conducir el proceso formativo (Makarenko, 1977), idea que sostiene a los proyectos educativos en la formación del estudiante. (Batista, Rodríguez y Díaz, 2006).

Tal situación permite afirmar que a través de la educación de posgrado y el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje que el colectivo de año tiene carácter modificador en lo formativo (Betancourt, 2007) y en lo particular el trabajo cooperativo es una vía factible para la formación continua de los docentes universitario en función de la adquisición de conocimiento y desarrollo de

habilidades, así como de valores y actitudes reflexivas hacia la formación integral del estudiante, que como grupo psicosocial realiza la formación para sí y en función del otro (estudiante). (Paz y Gámez, 2006).

Es por ello que el curso se concibe en una modalidad semipresencial con carácter flexible y articulado, pues permite a los matriculados ir venciendo los diferentes objetivos de su formación continua, según las características y condiciones propias.

El curso posibilita un importante impacto social, al permitir relacionar los intereses territoriales y ramales con las necesidades y potencialidades político-ideológicas, científico-técnicas, pedagógicas y culturales de los profesores, contribuyendo así a la labor formativa de los colectivos de año.

**Objetivo:** Desarrollar habilidades para la organización del trabajo cooperativo en el nivel de trabajo metodológico en que se desarrolla de manera que contribuya con la formación continua del docente orientada hacia la formación integral del estudiante.

**Contenidos:**

Principios. Características. Ventajas. Actitudes éticas del trabajo cooperativo. La clase cooperativa.

**PROGRAMA ANALÍTICO:**

**Tema 1: Cambiando la manera de enseñar y aprender. El reto del Aprendizaje cooperativo.**

**Objetivo:** Desarrollar habilidades para la organización del trabajo cooperativo desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de manera tal que contribuya con la formación continua del docente orientada hacia la formación integral del estudiante.

**Total de Horas:** 4 horas lectivas y 12 horas de trabajo independiente.

**Contenido:** Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje cooperativo: características, condiciones y formas; comparación de paradigmas didácticos; componentes

básico del trabajo cooperativo; condiciones y aportes de la concepción histórico cultural.

## **Tema 2: Las virtudes de la enseñanza y aprendizaje cooperativo. El reto de la conferencia cooperativa en la Educación Superior.**

**Objetivo:** Desarrollar habilidades para la organización del trabajo cooperativo desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de manera tal que contribuya con la formación continua del docente orientada hacia la formación profesional del estudiante.

**Total de Horas:** 4 horas lectivas y 12 horas de trabajo independiente

**Contenido:** Las virtudes de la enseñanza y aprendizaje centrado en el trabajo cooperado: ventajas; comparación con modelos didácticos; modelos y exigencias del equipos cooperativos; la conferencia cooperada: su planeación, organización, ejecución y evaluación.

## **Tema 3: La clase cooperativa como forma organizativa del proceso docente educativo**

**Objetivo:** Desarrollar habilidades en la planeación de la clase como forma organizativa del proceso docente-educativo centrande la atención en el trabajo cooperado que permita contribuir con la formación continua del docente orientada hacia la formación integral del estudiante.

**Contenido:** La clase práctica, el seminario, la clase encuentro, la práctica de laboratorio y el taller centrados en el trabajo cooperado: su planeación, organización, ejecución y evaluación; diseño de tareas docentes; estrategias específicas de aprendizaje.

**Total de Horas:** 4 horas lectivas y 12 horas de trabajo independiente

### **Indicaciones metodológicas:**

Se realizarán 3 actividades en forma de taller, las que tendrán como dinámica de desarrollo el trabajo en equipos cooperativos de 3 a 4 miembros y se utilizará en el primer encuentro los grupos informales, pero en los otros se crearan grupos

formales de trabajo, dado que ambos encuentros se dirigen a las formas organizativas del proceso docente-educativo, los que se contextualizarán al año académico en que están inmersos haciendo trabajo interdisciplinario hacia el logro de la tarea. El profesor debe proveer material didáctico como documento base.

#### **Sistema de evaluación:**

Se concibe desde la estrategia participativa, activa y reflexiva de cada grupo cooperado y de los participantes, que favorece la orientación docente hacia el trabajo de cooperación en su comprensión y desarrollo. De esta manera, se aplica indistintamente la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación en el proceso evaluativo, manteniendo la premisa que el resultado no es centrado en lo individual, sino en los logros cooperados.

Como retroalimentación para el profesor en función de las mejoras del programa de talleres se aplica el Cuestionario de Incidencias Críticas (CUIC) (Bará y Domingo, 2005) que permite recoger en forma individual y anónima la incidencia crítica más positiva y negativa de la actividad, las que procesada serán objeto de comentario al inicio del próximo taller.

**Medios de enseñanza:** Las TIC, pizarrón y material didáctico como documento base.

#### **Bibliografía:**

Batista, T. (2007). La gestión pedagógica en el año académico desde un modelo integrador del currículo y la labor educativa. *Revista institucional de la Universidad Tecnológica del Choco D.L.C. (26)*, pp 99-104. Recuperado de: [http://Dialnet-LagestionPedagogicaEnElAñoAcademicoDesdeUnModeloIn-254446\[1\].pdf](http://Dialnet-LagestionPedagogicaEnElAñoAcademicoDesdeUnModeloIn-254446[1].pdf)

Álvarez de Zayas, C., (2002). *Pedagogía como ciencia o Epistemología de la educación*. (2da ed.). Editorial Félix Varela. Cuba.

Bará, J. y Domingo, J. (2005). Taller de formación: Técnicas de aprendizaje cooperativo. Desarrollado en la Universidad autónoma de Madrid. Universidad

- Politécnica de Catalunya. Recuperado de [http://www.uct.cl/cedid/archivos/diplomado/sobre\\_aprendizaje\\_cooperativo.pdf](http://www.uct.cl/cedid/archivos/diplomado/sobre_aprendizaje_cooperativo.pdf)
- Batista, T.; Rodríguez, C. y Díaz, T. (2006). El proyecto de vida universitaria: reflexiones desde los fundamentos del proceso de gestión pedagógica del colectivo de año en las universidades cubanas *Revista Pedagogía Universitaria* Vol. XI (4). Pp 26-38. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/378/369>
- Betancourt, A. (2007). La gestión pedagógica del colectivo de carrera ante los nuevos enfoques de los procesos universitarios en Cuba. Universidad de Pinar del Río. Cuba. Recuperado de: [http://www.ciget.pinar.cu/Revista/No.2007-3/art%EDculo3/Art%EDculo%20\(Modelo%20de%20gesti%F3n\)%20para%20la%20Revista%20Avances.pdf](http://www.ciget.pinar.cu/Revista/No.2007-3/art%EDculo3/Art%EDculo%20(Modelo%20de%20gesti%F3n)%20para%20la%20Revista%20Avances.pdf)
- Bernaza, G. J (2013).El proceso pedagógico de posgrado. En Congreso internacional Pedagogía 2013. [CD-ROM]. pp 5-23.
- García, M. R. y González, N. (2012). El aprendizaje cooperativo en la universidad. Valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol. 3,( 5) pp. 106-128. Recuperado de: <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/80/242>
- González, N. y García, M. R. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. Universidad de Cantabria, España. Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf>
- Gutiérrez, M. J. (2009). El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas. Universidad de Girona. UNIVEST 09. Recuperado de: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1956/217.pdf?sequence=1>
- Hernández, C. y Aragoneses, J. C. (2013). Aprendizaje cooperativo. WoltersKluwer. Educación, pp, 11. Recuperado de:

<http://saestuc.ucol.mx/Documentos/Lecturas%20M/APRENDIZAJE%20COOPERATIVO.pdf>

Hernández, M. A. (2001). "El diseño de actividades para el trabajo en equipo".  
eRecuperado de  
<http://www.ruv.itesm.mx/estructura/dgacit/staff/manzana/articulos/articulo21.htm>

Herrera, J. I. (2009). Estrategia pedagógica para el fomento de la cultura profesional pedagógica en los profesores y estructuras académicas. Proyecto de Investigación. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez".

Hilario, J. S. (2012). *El aprendizaje cooperativo para mejorar la práctica pedagógica en el Área de Matemática en el nivel secundario de la Institución Educativa "Señor de la Soledad" –Huaraz, región Ancash en el año 2011*. Tesis para optar el Grado Académico de Doctor en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú. Recuperado de:  
[http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2369/1/hilario\\_gj.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2369/1/hilario_gj.pdf)

Imbernón, F. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. Universidad de Barcelona. *Revista Brasileira de formação de professores – issn 1984-5332 - vol. 1, n. 1, p.31-42, Maio/2009*.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. HOLUBEC, E.J. (1999): El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.

Makarenko, A.S. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Editorial Progreso. Moscú.

Medrano, C. (1995). La interacción entre compañeros. El conflicto socio cognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 177-186.

MES. (2007). Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior. RM 210/2007. Cuba. 37p.

Pantoja, A. y Blanco, E. (2011). Aprendizaje cooperativo y heurístico en la red internacional e-culturas. *TESI*, 12(4), pp. 39-52. Universidad de Salamanca.

Paz, I. y Gámez, E. (2006). La orientación educativa, como fundamento psicológico esencial del año académico, para la formación humanista de los estudiantes de las carreras pedagógica. Universitarias. Recuperado de: <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/download/14506211/57>

Perret-Clermont, A.N. (1984). La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros. Madrid: Visor.

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizajes. Docencia universitaria basada en competencias*. 1ra ed. PEARSON. México, p. 192. Alojado en [www.pearsoneducacion.net](http://www.pearsoneducacion.net) Recuperado de: <http://www.uaemex.mx/incorporadas/docs/MATERIAL%20DE%20PLANEACION%20INCORPORADAS/SD%20Estrategias%20de%20ensenanza-aprendizaje.pdf>

Santa, Y. (2013). El aprendizaje cooperativo, como método de enseñanza, para el desarrollo de valores morales y la competencia comunicativa de los estudiantes angolanos del curso preparatorio de español. file:///D:/Work/2013/December/RE%2028%20abril-%20jun...20Web/EI%20aprendizaje%20cooperativo%20Yisleidys.htm (1 of 13)05/12/2013 13:19:49. Universidad de la Isla de la Juventud. Cuba. Recuperado de:

<http://magisterio.cuij.edu.cu/secundarias/Ediciones/PDF/Art-291.pdf>

Sharan, S. (1994). Cooperative Learning in the Classroom: Research in Desegregated Schools. Hillsdale, N, J, : Lawrence Erlbaum, Publisher.

Sharan, S. (1990). Cooperative learning: Theory and research. New York, NY: Praeger.

Silvestre, M. y Zilberstein, J., (2002). *Hacia una Didáctica desarrolladora*. Editorial Pueblo y educación. Cuba.

Vigotsky, L.S. (1987), Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Editorial Científico Técnica, La Habana.

## **ACTIVIDAD 3: TALLERES DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA**

### **PROGRAMA**

**Créditos:** 1 crédito

**Total de horas:** 48h/c

**Objetivo:** Debatir las problemáticas en relación al proceso de orientación docente hacia la formación integral del estudiante centrándose en las funciones y cualidades de los docentes que contribuyen al efecto favoreciendo la formación continua del docente para el ejercicio de la profesión.

Se vincula el conocimiento teórico, adquirido a través del entrenamiento y la preparación metodológica, así como los cursos de postgrado y de los talleres de adiestrados que se ofertan institucionalmente en la Uniss cada año, los cuales tienen matrícula libre para el profesorado universitario; así como con las experiencias prácticas de los docentes, de modo que se enriquezca su formación para desarrollar las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año, sustentada en el diagnóstico de necesidades, el trabajo cooperativo entre los docentes y el enfoque profesional pedagógico.

Se realizaron cinco talleres, con una duración entre dos y tres horas clase, en el marco del colectivo de año, que se hicieron coincidir con los temas declarados a continuación:

#### **Temas alrededor de los cuales se desarrollaron los talleres:**

- La didáctica de la educación superior. (3 horas lectivas y 9 horas de trabajo independiente).
- La orientación docente hacia la función docente metodológica del docente universitario. (3 horas lectivas y 9 horas de trabajo independiente).
- La orientación docente hacia la función de orientación del docente universitario. (2 horas lectivas y 6 horas de trabajo independiente).
- La orientación docente hacia la función investigativa del docente universitario. (2 horas lectivas y 6 horas de trabajo independiente).

- La orientación docente hacia la formación integral del estudiante universitario. (2 horas lectivas y 6 horas de trabajo independiente).

### **Metodología incorporada para la conducción de los talleres:**

Los talleres fueron realizados sobre la base del análisis y discusión de los aspectos del contenido con un enfoque de sistema en función de estimular la orientación individual y colectiva de los docentes hacia su labor formativa, de esta manera cada taller se presenta con la concepción de una dinámica grupal cooperativa, que permitieron a los cursistas desarrollar su independencia cognoscitiva y las relaciones de cooperación, así como profundizar en el estudio de los temas abordados.

Al inicio de cada taller se exponen las ideas generales que dan paso al desarrollo de la tarea, en un ambiente flexible, contando con recursos y herramientas para el trabajo a realizar, en función de aportar una solución a los problemas que se presentan.

La dinámica se sustentó en la conformación de grupos informales de trabajo durante los dos primeros talleres y para el resto se crearon grupos formales de trabajo, como alternativas a presentarse, en ambos casos con 3 miembros de trabajo, los que utilizarán un documento base, estructurado de forma tal que cada integrante tiene una parte del todo.

Las tareas se establecieron en función de que se emitieran respuestas individuales, después fueran compartidas en el grupo y finalmente los integrantes del equipo llegaran a elaborar una nueva respuesta, a partir de las respuestas individuales. Se presenta por un miembro del grupo escogido al azar los resultados de la tarea y finalmente se entrega el informe conclusivo del trabajo del grupo.

En la dinámica grupal, se utiliza el método de puzzle cooperativo de Aronson (En: Bará y Domingo, 2005), donde en un primer momento cada docente resuelve su tarea de forma individual, posteriormente se reúnen los expertos (los representantes de cada grupo en relación a su parte específica en el documento

base), con el objetivo de mejorar las producciones individuales y un segundo momento que incluye la reunión del grupo original donde cada experto presenta el resultado individual del grupo de expertos, se establecen cuestionamientos y reflexiones del trabajo. Por último, el equipo se orienta al aprendizaje de todos sus miembros.

Los roles en la reunión de expertos son estáticos (explicar, cuestionar y otro prepara la síntesis y controla el tiempo). Para la reunión del grupo original los roles van rotando (explicación de síntesis de reunión de expertos, pedido de explicaciones para la comprensión y control del tiempo).

El criterio de éxito se sostiene en que cualquier integrante puede explicar el resultado del análisis del documento base, lo que se hace a partir de una selección al azar.

Se garantiza la interdependencia positiva al crear condiciones para el análisis individual y grupal tanto en la reunión de expertos como en el grupo original, con roles de actuación.

La exigibilidad personal se manifiesta en la presentación de los resultados de los expertos y en la capacidad de presentación global del trabajo grupal en el análisis del documento base por cualquiera de los integrantes.

El cambio de roles se sostiene en la necesidad de desarrollar la capacidad de expresión, síntesis de ideas, de reflexión y explicación hacia el resto de los integrantes del grupo.

El sistema de talleres se sostiene en principios básicos del trabajo cooperado: responsabilidad individual, Interdependencia positiva, Interacción mutua y participación equilibrada.

El contenido de los materiales base a estudiar se diseñaron en función de cada tema en cuestión enunciado con anterioridad, pero en el debate se permitió retomar las experiencias individuales y grupales de sus integrantes.

De esta manera, los contenidos a tratar recogieron, en relación a la didáctica de la educación superior, un análisis de los principios y categorías didácticas en función del contexto universitario, sus demandas para el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador que eduque desde la instrucción.

En relación a las funciones docentes metodológicas se discutieron aspectos esenciales orientados a la planeación, ejecución y control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje para el logro efectivo de la formación integral del estudiante universitario.

Para la función orientadora del docente, el análisis se dirigió al autoconocimiento, el crecimiento y el mejoramiento personal, mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo de su proyecto de vida.

La función investigativa se orienta hacia el análisis crítico, la problematización, la reconstrucción de la teoría y práctica educacional en cada contexto de actuación del docente universitario.

Finalmente, se cierra el ciclo de talleres centrados en la orientación docente hacia la formación integral del estudiante desde la perspectiva integradora en el proceso educativo, dirigido a potenciar en el estudiante universitario el desarrollo de conocimientos, habilidades, motivos, valores y actitudes en su unidad, que le posibiliten un desempeño profesional eficiente, ético, responsable y de compromiso social. (Hernández y Ortiz, 2012).

**En el desarrollo de los talleres se tomaron en cuenta los siguientes momentos:**

- **Un primer momento** de aseguramiento de las condiciones materiales y organizativas para el desarrollo de relaciones de interdependencia positiva.
- **Un segundo momento** de estimular el desarrollo de los elementos básicos para que se produzca el trabajo en grupos cooperativos, consistente en: interdependencia positiva, exigibilidad personal; interacción positiva cara a cara,

habilidades interpersonales y de grupo y el autoanálisis del grupo, momento donde el intercambio y el establecimiento de relaciones entre el documento base y la experiencia vivencial de los implicados hacen posible que tome sentido formativo la actividad, que los procesos de reflexión y autorreflexión conlleven a la actividad creadora, tomando conciencia y estimulando la actitud favorable hacia la formación integral del estudiante universitario.

- **Un tercer momento** conclusivo y de evaluación donde se destaque los elementos distintivos de consenso respecto al documento base y en torno a las vivencias que se tienen, así como una valoración en función de los objetivos trazados de la actividad.

### **Evaluación.**

La evaluación se concibió desde la participación activa y reflexiva de cada grupo cooperado y de los participantes, por los niveles de originalidad mostrados como resultado de la formación recibida, que favorece la orientación docente hacia la formación integral del estudiante universitario. Como estrategia participativa de la evaluación se concibe la aplicación indistintamente de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación en el proceso evaluativo manteniendo la premisa que el resultado no es centrado en lo individual, sino en los logros cooperados.

Como retroalimentación para el profesor en función de las mejoras para el programa de talleres se aplica el Cuestionario de Incidencias Críticas (CUIC) (Bará y Domingo, 2005) que permite recoger la incidencia crítica más positiva y negativa de la actividad, las que procesadas serán objeto de comentarios al inicio del próximo taller.

**Bibliografía:** Se sustenta a partir de las referencias sostenidas en cada tema de los talleres que la conforman.

## **TALLER 1. LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

- **Horas lectivas:** 3 horas

- **Horas de Trabajo independiente:** 9 horas

**Objetivos:**

Discutir el cumplimiento de las bases teóricas de la didáctica de la Educación Superior desde la perspectiva de su contexto de actuación de manera tal que contribuya con su concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Contenido:**

Principios didácticos, concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Método:** Heurístico.

**Diálogo:** Entre colegas y con el profesor, desde la actuación de los equipos de trabajo cooperativos.

Se conforman los grupos informales de trabajo cooperativo al azar, garantizando la heterogeneidad de las categorías docentes existentes y se asignan roles entre sus miembros.

El documento base se estructura de forma tal que cada integrante tiene una parte del todo, consistente en el contenido enunciado anteriormente.

El documento base estructurado de forma tal que cada integrante tiene una parte del todo, consistente en: componentes didácticos y principios.

**Medios:** Computadora, pizarra, folletos y sitio Web.

**Introducción:**

Se realizará una introducción sobre los problemas contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior.

**Desarrollo:**

El profesor explicará la forma en que se desarrollará el taller para la cual los docentes se prepararon previamente con el estudio del documento base que será objeto de análisis y bibliografía complementaria. Se sigue la metodología general diseñada para el programa de talleres complementarios.

### **Bibliografía complementaria en la elaboración del documento base:**

- Álvarez de Zayas, C. (1992). *La Escuela en la Vida. La Habana*. Editorial "Félix Varela".
- Bonals, J. (2004). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Colectivo de autores. (1981). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Danilov, M.A. y Skatkin M. N. (1985). *Didáctica de la Escuela Media*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Klingberg, L. (1988). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Labarrere, G. y P. Valdivia (1998). *Pedagogía*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Ortiz E y otros (2004). Problemas Contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior. *Revista electrónica de la dirección de formación de profesionales*, Universidad de Holguín "Oscar Lucero", Cuba.
- Silvestre, M. y Zilberstein, J., (2002). *Hacia una Didáctica desarrolladora*. Editorial Pueblo y educación. Cuba.
- Vargas, A. y Hernández, D. (2006). Los principios didácticos, guía segura del profesor. *Revista Pedagogía Universitaria Vol. XI(3, pp. 15-44*. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/369/360>
- Vygotsky, L.S. (1987). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Editorial Científico Técnica, La Habana.
- Zilberstein Toruncha, J. (2003). Principios didácticos en un proceso de enseñanza aprendizaje que instruya y eduque. En: *Preparación Pedagógica Integral para Profesores Universitarios*. Ed. Félix Varela. La Habana.

## **TALLER 2. LA ORIENTACIÓN DOCENTE HACIA LA FUNCIÓN DOCENTE METODOLÓGICA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**

- **Horas lectivas:** 3 horas
- **Horas de Trabajo independiente:** 9 horas

### **Objetivos:**

Debatir la función docente metodológica del docente en la Educación Superior desde la perspectiva de su contexto de actuación, de manera tal que contribuya con su concepción docente metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Contenidos:**

La orientación docente hacia: el modelo del profesional, educar desde la instrucción, metodología de enseñanza-aprendizaje, medios de enseñanza, formas organizativas de la enseñanza, la evaluación y lo desarrollador del proceso educativo.

**Método:** Heurístico.

**Diálogo:** Entre colegas y con el profesor desde la actuación de los equipos de trabajo cooperativos.

Se conforman los grupos informales de trabajo cooperativo al azar, garantizando la heterogeneidad de las categorías docentes existentes y la asignación de roles entre sus miembros.

El documento base se estructura de forma tal que cada integrante tiene una parte del todo, consistente en el contenido enunciado anteriormente.

**Medios:** Computadora, pizarra, documento base.

### **Introducción:**

Se realizará una introducción sobre los problemas contemporáneos desde la contradicción dialéctica entre función docente metodológica del docente y la formación integral del estudiante en la Educación Superior.

### **Desarrollo:**

Se explicará la forma en que se desarrollará el taller para la cual los docentes se prepararon previamente con el estudio del documento base que será objeto de análisis y bibliografía complementaria. Se sigue la metodología general diseñada para el programa de talleres complementarios.

### **Bibliografía complementaria en la elaboración del documento base:**

Addine Fernández, F. y García Batista, G. A. (2004). *Didáctica: Teoría y práctica*. Compilación. Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Álvarez de Zayas, C. (1992). *La Escuela en la Vida. La Habana*. Editorial "Félix Varela".

Alves, E. (2003) La formación permanente del docente en la escuela. El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. En, *Revista Investigación y Postgrado v.18 (1)* Versión impresa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado, Caracas.

Blanco Pérez, A. y Recarey, S. (2004). Sobre el rol profesional del maestro. En: *Temas de Introducción a la formación pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, pp. 205-231, 2004.

Colectivo de autores. (1981). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Danilov, M.A. y Skatkin M. N. (1985). *Didáctica de la Escuela Media*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002). *Hacia una Didáctica desarrolladora*. Editorial Pueblo y educación. Cuba.

Vigotsky, L.S. (1987). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Editorial Científico Técnica, La Habana.

Zilberstein Toruncha, J. (2003). Principios didácticos en un proceso de enseñanza aprendizaje que instruya y eduque. En: Preparación Pedagógica Integral para Profesores Universitarios. Ed. Félix Varela. La Habana

### **TALLER 3. LA ORIENTACIÓN DOCENTE HACIA LA FUNCIÓN DE ORIENTACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**

- **Horas lectivas:** 2 horas
- **Horas de Trabajo independiente:** 6 horas

#### **Objetivo:**

Debatir la función de orientación del docente en la Educación Superior desde la perspectiva de su contexto de actuación, de manera tal que contribuya con su concepción sobre la orientación educativa para la formación integral del estudiante.

#### **Contenido:**

La orientación del docente hacia el aprendizaje del estudiante, al crecimiento individual y colectivo, al diagnóstico estudiantil, a la motivación del estudiante por la actividad de estudio, a la actividad y comunicación colectivas, al Proyecto educativo de grupo.

**Método:** Heurístico.

**Diálogo:** Entre colegas y con el profesor desde la actuación de los equipos de trabajo cooperativos.

Se conforman los grupos formales de trabajo cooperativo al azar, garantizando la heterogeneidad de las categorías docentes existente y la asignación de roles entre sus miembros

El documento base se estructura de forma tal que cada integrante tiene una parte del todo, consistente en el contenido enunciado anteriormente.

**Medios:** Computadora, pizarra, documento base.

**Introducción:**

Se realizará una introducción sobre los problemas contemporáneos desde la contradicción dialéctica entre función de orientación del docente y la formación integral del estudiante en la Educación Superior.

**Desarrollo:**

Se explicará la forma en que se desarrollará el taller para la cual los docentes se prepararon previamente con el estudio del documento base que será objeto de análisis y la bibliografía complementaria. Se sigue la metodología general diseñada para el programa de talleres complementarios.

**Bibliografía complementaria en la elaboración del documento base:**

Addine Fernández, F. y García Batista, G. A. (2004). Didáctica: Teoría y práctica. Compilación. *Compendio de Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Blanco Pérez, A. y Recarey, S. (2004). Sobre el rol profesional del maestro. En: *Temas de Introducción a la formación pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, pp. 205-231, 2004.

Blanco Pérez, A. y Recarey, S. (2004). Sobre el rol profesional del maestro. En: *Temas de Introducción a la formación pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, pp. 205-231, 2004.

Cardoso, R. (1999). La educación en valores en el contexto universitario. *Revista Pedagogía Universitaria* Vol. 4(2), pp. 31-60. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/133/140>

Carpio, A. (2007). *Propuesta de intervención psicopedagógica con vista a la mejora de la orientación en el contexto del Centro Universitario de Sancti Spíritus*. Tesis en opción al Título de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Girona. España.

Colectivo de autores. (1981). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

D'Angelo H., O. (1998). *Desarrollo integral de los proyectos de vida*. La Habana: PROVIDA VI.

Del Pino, J. L. y Recarey, S. (2006). Diagnóstico individual y grupal, orientación y prevención en el contexto escolar. En Ministerio de Educación, Cuba. *Maestría en Ciencias de la Educación. Fundamentos de las Ciencias de la Educación*. Módulo II. Segunda parte. (pp.21-29). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González Cabrera, S. (1989). El Trabajo del profesor guía, su conocimiento del alumno como base esencial para el desarrollo eficiente de su labor educativa. *Revista Educación*. La Habana, julio-septiembre.

Guevara, G. E., (2013). *La formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba.

Herrera, J.I., Brizuela. I. y Boullosa, A. (2004). *Los proyectos educativos en condiciones de universalización de la enseñanza: orientaciones metodológicas para su conformación*. Ponencia presentada a la IV Conferencia Científica Internacional. UNICA.

Horrutinier, P. (1997). La formación de profesionales en la Educación Superior Cubana. *Revista Pedagogía Universitaria* Vol.2 No. 3. Recuperado de: [http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Revistas/Revista%20Pedagogia%20Universitaria/A\\_o%201997/1997-3/189497301.pdf](http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Revistas/Revista%20Pedagogia%20Universitaria/A_o%201997/1997-3/189497301.pdf)

Horrutinier, P. (2005). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. Editorial Félix Varela. Ciudad de La Habana.

Horrutinier, P. (2006). El proceso de formación en la Universidad cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*. VolXI(3). Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/368/359>

Martínez, Y. (2010). *Modelo educativo para estimular mediante el proyecto educativo de brigada el proyecto de grupo en la universidad cubana*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. Cuba.

Recarey, S. (1998). La estructura de la función orientadora del maestro. [Material en soporte digital]. La Habana: ISPEJV. Facultad Ciencias de la Educación.

Paz, I. y Gámez, E. (2006). La orientación educativa, como fundamento psicológico esencial del año académico, para la formación humanista de los estudiantes de las carreras pedagógica. Universitarias. Recuperado de: <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/download/14506211/57>

Zilberstein Toruncha, J. (2000). ¿Cómo hacer que el trabajo cotidiano del docente le permita diagnosticar el aprendizaje de sus alumnos? *Desafío Escolar*. La Habana, (enero-marzo).

Gallardo, T. (2010). La labor educativa en la universidad cubana. En: T. Gallardo López (2010) (Ed.), *Problemas pedagógicos de la educación superior contemporánea*. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba: Editorial Feijóo. (pp. 97-111).

#### **TALLER 4. LA ORIENTACIÓN DOCENTE HACIA LA FUNCIÓN INVESTIGATIVA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**

- **Horas lectivas:** 2 horas
- **Horas de Trabajo independiente:** 6 horas

##### **Objetivo:**

Debatir la función de investigación del docente en la Educación Superior desde la perspectiva de su contexto de actuación, de manera tal que contribuya con su concepción investigadora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

##### **Contenido:**

La investigación en la labor docente, la problematización de proceso docente-educativo, el método científico, la investigación educativa.

**Método:** Heurístico.

**Diálogo:** Entre colegas y con el profesor desde la actuación de los equipos de trabajo cooperativos.

Se continúa con los grupos formales de trabajo cooperativo al azar, garantizando la heterogeneidad de las categorías docentes existentes y la asignación de roles entre sus miembros.

El documento base se estructura de forma tal que cada integrante tiene una parte del todo, consistente en el contenido enunciado anteriormente.

**Medios:** Computadora, pizarra, documento base.

**Introducción:**

Se realizará una introducción sobre los problemas contemporáneos desde la contradicción dialéctica entre función investigativa del docente y la formación integral del estudiante en la Educación Superior.

**Desarrollo:**

Se explicará la forma en que se desarrollará el taller para la cual los docentes se prepararon previamente con el estudio del documento base que será objeto de análisis y la bibliografía complementaria. Se sigue la metodología general diseñada para el programa de talleres complementarios.

**Bibliografía complementaria en la elaboración del documento base:**

Blanco Pérez, A. y Recarey, S. (2004). Sobre el rol profesional del maestro. En: *Temas de Introducción a la formación pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, pp. 205-231, 2004.

Castellanos, B. (1998) Investigación Educativa, Nuevos Escenarios, Nuevos Actores, Nuevas Estrategias. La Habana, [CD-Rom]

Chirino, M. V. y Parra, I. (1999) ¿Cómo formar maestros investigadores? Congreso pedagogía 99. La Habana. Materiales del Congreso. [CD-ROM]

Chirino, M. V. y otros) (1995) Formación de maestros investigadores. Un proyecto curricular. La Habana. *Órbita científica Vol. 1(1)*. ISSN 1027 4472

Colectivo de autores. (1981). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García Batista, G. A. (2010). *La formación investigativa del educador. Aportes e impactos*. Compilación de los resultados investigativos en opción al grado Científico de Doctor en Cs. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” Facultad Ciencias de la Educación. La Habana.

Machado, E. (2008). Acerca de los llamados paradigmas de la investigación educativa: la posición teórico-metodológica positivista. *Revista Pedagogía Universitaria Vol. XIII(1)*, 18p. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/432/423>

Machado, E. y Montes de Oca, N. (2008). Acerca de los llamados paradigmas de la investigación educativa: La posición teórico-metodológica fenomenológica, intuicionista, pragmática y existencialista. *Revista Pedagogía Universitaria Vol. XIII(1)*, pp 19-52. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/433/424>

Machado, E. y Montes de Oca, N. (2008). Acerca de los llamados paradigmas de la investigación educativa: La posición teórico-metodológica marxista y humanista. *Revista Pedagogía Universitaria Vol. XIII(1)*, pp. 53—82. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/434/425>

## **TALLER 5. LA ORIENTACIÓN DOCENTE HACIA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO**

- **Horas lectivas:** 2 horas
- **Horas de Trabajo independiente:** 6 horas

**Objetivo:**

Debatir acerca del proceso de formación integral del estudiante en la Educación Superior desde la perspectiva de su contexto de actuación, de manera tal que contribuya con su concepción de educación de la personalidad y la formación profesional del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Contenido:**

El aprendizaje, educación, formación y desarrollo en el estudiante universitario, el trabajo de equipo en la formación del estudiante. Modelos pedagógicos de formación.

**Método:** Heurístico.

**Diálogo:** Entre colegas y con el profesor desde la actuación de los equipos de trabajo cooperativos.

Se continúa con los grupos formales de trabajo cooperativo al azar, garantizando la heterogeneidad de las categorías docentes existentes y la asignación de roles entre sus miembros.

El documento base se estructura de forma tal que cada integrante tiene una parte del todo, consistente en el contenido enunciado anteriormente.

**Medios:** Computadora, pizarra, documento base.

**Introducción:**

Se realizará una introducción sobre los problemas contemporáneos desde la contradicción dialéctica entre instrucción y educación y la formación integral del estudiante en la Educación Superior.

**Desarrollo:**

Se explicará la forma en que se desarrollará el taller para la cual los docentes se prepararon previamente con el estudio del documento base que será objeto de análisis y bibliografía complementaria. Se sigue la metodología general diseñada para el programa de talleres complementarios.

**Bibliografía complementaria en la elaboración del documento base:**

- Blanco Pérez, A. y Recarey, S. (2004). Sobre el rol profesional del maestro. En: *Temas de Introducción a la formación pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, pp. 205-231, 2004.
- Cabrera I.y Gallardo, T (2012). El proyecto educativo de la brigada: precisiones para su establecimiento cooperativo *Pedagogía universitaria Vol. XVII* No. 1 pp (61-75) Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/8/9>
- Calviño Valdés-Fouly, M. (1998). *Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas*. Editorial Academia, La Habana, 1998.
- Cardoso, R. (1999). Introducción a la monografía sobre la formación integral del estudiante universitario. *Revista Pedagogía Universitaria Vol. 4(2)*. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/131/138>
- Cardoso, R. (1999). La educación en valores en el contexto universitario. *Revista Pedagogía Universitaria Vol. 4(2)*, pp. 31-60. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/133/140>
- Colectivo de autores. (1981). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gallardo, T. (2010). La labor educativa en la universidad cubana. En: T. Gallardo López (2010) (Ed.), *Problemas pedagógicos de la educación superior contemporánea*. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba: Editorial Feijóo. (pp. 97-111).
- Hernández, H. T. y Ortiz, T. (2012). El colectivo de año y sus potencialidades para la formación integral del profesional. Apuntes de una investigación. *Revista Congreso Universidad. Vol. 1(3)*. Recuperado de: <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/view/67/53>

- Horrutinier, P. (2005). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. Editorial Félix Varela. Ciudad de La Habana.
- Horrutinier, P. (2006). El proceso de formación en la Universidad cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*. VolXI(3). Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/368/359>
- Labarrere, G. y P. Valdivia (1998). *Pedagogía*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Orrego Noreña J. F. (2007). La Pedagogía como reflexión del ser en la educación. *Revista latinoam.estud.educ.*, enero-junio 3 (1), Manizales (Colombia). p.p 27-39.
- Zarzar, C. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y como propinarla*. México. Educación y Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. p. 414.

## **ACTIVIDAD 4: TALLER METODOLÓGICO**

**Temática:** La gestión pedagógica del colectivo de año para el logro de influencias educativas coherentes en la formación integral del estudiante: el trabajo metodológico y personalizado en la gestión.

### **Objetivo:**

Debatir acerca del rol del colectivo de año hacia la gestión pedagógica en el logro de las influencias educativas coherentes para la formación integral del estudiante.

### **Desarrollo:**

El taller se deriva como parte del trabajo docente-metodológico, con el fin de mejorar de forma continua el proceso docente-educativo, basado en la preparación didáctica de los docentes y su experiencia acumulada.

Se les explica a los docentes la forma en que se procederá partiendo de la utilización de grupos informales de trabajo con 4 miembros los que analizarán las temáticas que se presentarán como parte de una necesidad sentida para los integrantes del colectivo de año.

**Se elabora un documento base** que estructuralmente posee cuatro aspectos a analizar bien delimitado, de manera tal que cada uno de los miembros del equipo puedan analizar un problema particular presente en la gestión pedagógica del colectivo de año, a la vez, estos problemas son generadores del problema principal: existen limitaciones en el rol del colectivo de año hacia la gestión pedagógica en el logro de las influencias educativas coherentes para la formación integral del estudiante de cuarto año de la carrera de Ingeniería Informática en la Uniss.

### **Temas que incluyen el documento base:**

1. El colectivo de año en el contexto de la gestión pedagógica: fin, funciones y particularidades en la carrera de Ingeniería Informática.
2. La labor educativa y política ideológica del colectivo de año.
3. La integración y coordinación en la labor del colectivo de año.

4. La gestión del trabajo metodológico desde el colectivo de año.

**Forma de proceder para desarrollar el trabajo cooperativo:**

En cada grupo de trabajo se identifican roles básicos como: el líder, el secretario, el relator o comunicador (presenta su exposición), además del supervisor del tiempo, el encargado del material, responsable de la tecnología y, por otro lado, los roles pueden ser asignados al azar, en base a las habilidades de los participantes o alternando ambas opciones.

El documento base se entrega a cada equipo con antelación y cada miembro particular tendrá la siguiente guía a desarrollar:

1. Lectura del documento base de forma íntegra y análisis particular de la temática particular asumida.
2. Definir el problema que se presenta en el colectivo de año, según la temática particular asumida.
3. Desarrollar o revisar una lista de características que debe tener la solución. ¿Qué requisitos debería cumplir para ser considerada como una solución satisfactoria?
4. Hacer una reunión de expertos (miembros con igual temática) donde se revise el paso 1, de esta forma se provoca la generación de ideas mediante la técnica de lluvia de ideas o "brainstorming". Los miembros deben ser creativos y respetar las ideas de cada uno.
5. Revisar las posibles soluciones y eliminar las que no sean lógicas y viables y que no cumplan con el paso 2.
6. Seleccionar una solución y proponer un plan de acción coherente y viable.

En el desarrollo del taller se realizará la reunión de cada grupo informal sobre la siguiente guía:

1. Comentar acerca de la lectura del documento base.
2. Presentación por cada miembro el resultado de la valoración del grupo de expertos.

3. Definición del problema principal integrador que se presenta en el colectivo de año.
7. Desarrollar o revisar una lista de características que debe tener la solución. ¿Qué requisitos debería cumplir para ser considerada como una solución satisfactoria?
8. Se provoca la generación de ideas mediante la técnica de lluvia de ideas o “brainstorming”. Los miembros deben ser creativos y respetar las ideas de cada uno.
4. Hacer la valoración grupal y proponer una solución lógica y viable al problema planteado.
5. Seleccionar una solución y proponer un plan de acción coherente y viable.

La exposición conclusiva de cada grupo es escuchada de forma individual por un miembro seleccionado al azar y ante cada presentación los restantes grupos cumplirán funciones rotativas asignadas de: oponencia, cuestionamiento y de evaluación (coevaluación).

Se hace una valoración grupal conclusiva en torno al tema de análisis metodológico y en relación al desempeño y las actitudes de los presentes hacia las tareas, que incluya la estrategia de autoevaluación (tarea que todos los miembros del equipo deben realizar en todo momento del proceso de realización de la tarea asumida), heteroevaluación y coevaluación (es decir, una evaluación entre pares) mediante los siguientes indicadores principales:

- Asistencia a los grupos de expertos y de base.
- Permanencia en las reuniones.
- Aporte de ideas.
- Aporte de soluciones prácticas.
- Busca, analiza y prepara el material para la tarea.
- Contribución con el funcionamiento grupal (Deja las diferencias personales a un lado, muestra interés, adopta roles diversos, soluciona conflictos, expresa una actitud reflexiva y flexible, favorece el clima colaborativo).

- Anima y apoya a los miembros del grupo.
- Disposición a escuchar a los demás.
- Tiene una contribución valiosa en el producto final (intenta cosas nuevas, tiene iniciativas)

**Cierre:**

Se valora con los docentes lo positivo, lo negativo y lo interesante de la actividad y se les agradece por su preparación y participación, además de convocar al desarrollo de la propuesta en función de la mejora del proceso docente-educativo en lo que están inmersos para el logro de las influencias educativas en los estudiantes.