

UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS “JOSÉ MARTÍ PÉREZ”



MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

**La superación profesional docente universitaria para el perfeccionamiento
de la dirección del aprendizaje.**

**Tesis presentada en opción al título académico de Máster en
Ciencias de la Educación.**

Mención: Didáctica.

AUTORA: Lic. Helena Liset Lorenzo Corrales.

TUTOR: Dr.C. José Ignacio Herrera Rodríguez.

Año 2015.

DEDICATORIA

- A mi Leandro, el amor de mi vida, motor que me impulsa para el logro de todas mis metas.
- A mi esposo y mi suegro, por su apoyo incondicional en todos mis proyectos.
- A toda mi familia, en especial mis padres y mi tío David, que siempre están pendientes de mi carrera profesional y de mi vida personal, gracias por su cariño.

AGRADECIMIENTOS

- A Dios, por permitirme llevar a cabo este empeño durante algunos años y terminar satisfactoriamente.
- A mi tutor Jose y a su esposa por ofrecerme su ayuda desinteresada y sus criterios tan valiosos.
- A mis vecinos y amigos, que sin ellos no habría sido posible este empeño.
- A mis compañeros del departamento por permitirme realizar mi estudio a través de ellos.
- A Diana y a Baby, por su amistad y por su dedicación.
- A mis profesores de la maestría que contribuyeron a mi superación.
- A todos los que de una forma u otra han aportado algo en esta causa.

RESUMEN

Se propone una estrategia de superación profesional para los docentes del Departamento de Psicología de la UCM Sancti-Spíritus, en función del perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje. Los principales referentes teóricos están apoyados en los artículos y disposiciones vigentes en el Reglamento para Superación y Postgrado del MES, así como el modelo del aprendizaje desarrollador, sus dimensiones y subdimensiones, especialmente en la reflexión metacognitiva. Se realizó un diagnóstico de la superación docente, se detectaron como potencialidades las sistemáticas acciones de superación desarrolladas por el departamento sobre temas de las ciencias de la educación, la diversificación de las formas de organización de la superación (talleres, cursos de postgrado y conferencias). Unido al uso efectivo de la autosuperación como fuente de actualización de conocimientos y perfeccionamiento de habilidades docentes. Se identificaron como carencias una insuficiente concepción del proceso de superación docente universitaria, relacionado en primer lugar, con el diagnóstico de necesidades, en segundo lugar, con las propuestas de actividades de superación y el contenido de las mismas. Se perciben limitaciones en el despliegue de una enseñanza desarrolladora desde la reflexión metacognitiva por parte de los docentes, quienes manifestaron la necesidad de formas de superación que posibiliten el perfeccionamiento de la dirección hacia el logro de estrategias que posibiliten la apropiación activa y creadora de los conocimientos. Se diseñaron acciones de superación, dirigidas a las categorías de análisis establecidas, estructuradas en forma de debates, talleres y conferencias especializadas. Finalmente se valoró la pertinencia y factibilidad de la propuesta según el criterio de expertos.

INDICE	
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: La superación profesional de los docentes universitarios para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje	10
1.1 Acercamiento teórico al proceso de superación profesional del docente	10
1.2 La dirección del aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora.....	20
1.3 Alternativas para la superación profesional de los docentes universitarios centradas en la reflexión metacognitiva para la dirección del aprendizaje	29
CAPITULO II: Diagnóstico de las potencialidades y carencias en la superación profesional de los docentes universitarios para la dirección del aprendizaje	38
2.1 Tipo de investigación, método y técnicas/instrumentos para la recogida de la información.....	38
2.1.1 Métodos y técnicas empleadas.....	40
2.1.2 Categorías de análisis y subcategorías.....	43
2.2 Presentación y análisis de los resultados.....	45
2.2.1 Particularidades de la superación profesional docente universitaria y percepción sobre el proceso de dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva en el Departamento de Psicología de la UCM de Sancti – Spíritus.....	45
CAPITULO III: Estrategia de superación profesional docente universitaria para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde una reflexión metacognitiva	56
3.1 Propuesta de la estrategia de superación docente universitaria para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde una reflexión metacognitiva.....	56
3.1.1 Introducción.....	56
3.1.1.1 Fundamentación de la propuesta.....	60
3.1.1.2 Condicionantes teórico-metodológicas de la estrategia.....	63
3.1.2 Diagnóstico.....	64

3.1.3 Planteamiento del objetivo general.....	65
3.1.4 Planeación.....	65
3.1.4.1 Determinación de los objetivos.....	65
3.1.4.2 Planificación de las acciones de superación docente universitaria.....	66
3.1.4.3 Elaboración de programas.....	67
3.1.4 Instrumentación.....	68
3.1.5 Evaluación.....	70
3.2 Valoración de la pertinencia y factibilidad de la estrategia de superación docente universitaria por el criterio de expertos.....	70
CONCLUSIONES	80
RECOMENDACIONES	82
BIBLIOGRAFÍA	83
ANEXOS	

Introducción

La Revolución Tecnológica que tiene lugar en el mundo en las últimas décadas, basada en la información y el conocimiento, ha traído una profunda transformación en los procesos económicos y productivos, en la organización social y en la concepción del mundo y la vida. Uno de sus rasgos más sobresalientes está referido al papel que adquiere el conocimiento para el crecimiento económico y la generación de bienestar social.

Este acelerado desarrollo que han alcanzado las ciencias en el mundo, exige a los egresados universitarios y en especial a los docentes, asumir una actitud de superación permanente que les permita actualizar los conocimientos en la ciencia que trabaja.

Por tal motivo se precisa la transformación del desempeño profesional pedagógico del docente, lo que conduce a la problemática de la "educación de los educadores", al requerimiento de una "cultura profesional" que matice la expresión del quehacer cotidiano de los docentes en el marco de la dirección de un proceso de enseñanza-aprendizaje que combine armónicamente la instrucción, la educación y el desarrollo.

Estar actualizado y capacitado para una actividad cualquiera es premisa indispensable para la propia existencia del docente, casi ninguna actividad humana es más evaluada y cuestionada que el desempeño del docente universitario. La preparación y superación constituye una unidad indisoluble para lograr estar a la altura de nuestro tiempo.

La superación profesional del docente se define "como un conjunto de procesos de formación, que le posibilitan al graduado de los centros pedagógicos la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas, así como los valores ético-profesionales requeridos para un mejor

desempeño de sus responsabilidades y funciones como docentes con vista a su desarrollo general e integral”. (Addine, F y García, G. 2003).

La superación profesional docente ha constituido un tema de reflexión crítica por diversos autores: Añorga, J. (1996), Álvarez, C. (1999), Castro, J. y Bernaza, G. (2005), Nieto, L. (2005), entre otros. Estos han profundizado en aspectos que la diferencian del pregrado, destacando su importancia respecto al carácter de multiproceso de construcción y reconstrucción social que implica autonomía y creatividad para que los docentes interioricen la cultura que requieren en función de enriquecer los saberes y su puesta en práctica. Al hacer uso del diálogo abierto con vivencias y experiencias, siendo protagonistas en situaciones interesantes que demandan de la práctica profesional pedagógica. Para favorecer la renovación y redimensionamiento del contenido, aprenden a identificar y a resolver nuevos problemas de la práctica educativa.

En la actualidad la superación profesional vigente continúa siendo insuficiente, la universidad reclama cada vez más el cambio de los objetivos educativos para convertirse en una verdadera organización de desarrollo. Ello implica la necesidad de que la superación profesional se vea en un pilar elevado, por lo que proporciona y favorece a la preparación que adolecen los docentes en determinadas aristas. En correspondencia con el diagnóstico de cada cual, de modo que le permita el dominio de la materia, la solidez de sus conocimientos científicos y pedagógicos a fines, el desarrollo de las capacidades y habilidades necesarias para la planificación y dirección exitosa del proceso docente-educativo.

Por todo lo anteriormente referido la educación superior no debe recaer solo sobre la transmisión de contenidos, sino en el proceso de aprehensión de los mismos más allá de un aprendizaje memorístico. Esta debe favorecer la apropiación activa y creadora de la cultura por parte de los individuos, contribuyendo al desarrollo de su auto perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima

conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No obstante, la experiencia de la autora como profesora del Departamento de Psicología de Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus, ha posibilitado advertir la presencia de dificultades en el colectivo docente que limitan la coherente dirección del aprendizaje, en correspondencia con las demandas actuales de la educación superior, entre ellas:

- Una articulación deficiente entre lo instructivo y lo educativo en el marco de la clase, desaprovechando las potencialidades del contenido para la realización del trabajo político- ideológico, educar y formar valores.
- Las estrategias y los proyectos educativos se hayan limitados en el logro del efecto deseado, además de apreciarse mayor énfasis en acciones en el orden académico y cognitivo, por lo que queda lo actitudinal relegado a un segundo plano.
- Dificultades en el logro de una dinámica y correlación entre todos los procesos sustantivos que lleven al logro de una cultura profesional docente, que integre de forma coherente desde las clases todas las funciones del profesor universitario.
- Las situaciones de aprendizaje que se proponen a los estudiantes no siempre motivan suficientemente a los mismos, ni comprometen su trabajo intelectual

hasta el punto de dejar una huella tanto en el plano de sus conocimientos como en sus procesos de pensamiento y modos de actuación.

- Escaso aprovechamiento al máximo de los conocimientos previos, vivencias y experiencias de los estudiantes.
- Un número considerable de estudiantes logran solo con ayuda el establecimiento de nexos entre los fundamentos teóricos y los prácticos en la solución de problemas de la formación profesional.

Si se tienen en cuenta los criterios anteriormente propuestos por los autores y las opiniones recolectadas de los expertos, es posible percibir que la comprensión que prevalece en los docentes sobre el proceso de aprendizaje, en este ámbito, centra su atención en los conocimientos, en un nivel reproductivo, memorístico; que no estimula en magnitud la formación de competencias profesionales, la creatividad y por ende un aprendizaje desarrollador. Todo ello implica serias dificultades en el proceso de aprendizaje traducidas en el funcionamiento a nivel reproductivo de los estudiantes y resultados académicos insatisfactorios que matizan la formación profesional.

De este análisis surge el **problema científico** de la presente investigación: ¿Cómo contribuir a la superación profesional de los docentes universitarios para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva?

Se define como **objeto de estudio** proceso de superación profesional docente y circunscribe su **campo de acción** la dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva

Como **objetivo general** se concibe: Proponer una estrategia de superación profesional dirigida a los docentes del Departamento de Psicología de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva.

Preguntas científicas:

- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan la superación profesional del docente universitario para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva?
- ¿Cuáles son las potencialidades y carencias de la superación profesional de los docentes del Departamento de Psicología para la dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva?
- ¿Cómo diseñar una estrategia de superación profesional dirigida a los docentes del Departamento de Psicología para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva?
- ¿Qué valoración realizan los expertos sobre la pertinencia y factibilidad de la estrategia de superación profesional docente propuesta?

Tareas científicas

- Determinación de los fundamentos teóricos que sustentan la superación profesional del docente universitario para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva.
- Diagnóstico de las potencialidades y carencias en la superación profesional de los docentes del Departamento de Psicología para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva.
- Diseño de una estrategia de superación profesional dirigida a los docentes del Departamento de Psicología para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva.
- Valoración de la pertinencia y factibilidad de la estrategia de superación profesional docente propuesta según el criterio de expertos.

En la investigación la unidad de análisis está constituida por la totalidad de los profesores del departamento de Psicología de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus y se emplean métodos del nivel teórico, empíricos y estadísticos, soportados en una metodología de la investigación esencialmente cualitativa.

Los métodos del nivel teórico empleados como guía para la investigación facilitaron la interpretación conceptual de los datos empíricos, a su vez permitieron construir y desarrollar teorías al explicar los hechos y profundizar en las relaciones esenciales de los procesos no observables, entre los seleccionados se encuentran el histórico-lógico para profundizar en el análisis de la superación profesional docente universitaria en función del perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje, conocer la evolución y desarrollo en el marco de los estudios realizados, así como su contextualización y fundamentación.

El analítico-sintético posibilitó el análisis de las ideas derivadas de la teoría del estudio de la superación docente universitaria y la constatación de la realidad, descubriendo los nexos y relaciones esenciales de sus componentes y el todo, las características generales como síntesis de los elementos que resultaron de utilidad para su caracterización.

Con el método sistémico se logra estudiar la superación profesional docente universitaria con todos sus elementos, vistos estos como componentes que están en estrecha interrelación, de modo que actúan como un todo y donde cada uno juega una función específica que influye en el otro.

La utilización del método inductivo - deductivo: permitió ir de los elementos particulares que caracterizan la superación profesional del docente universitario en las ciencias médicas, lo cual permitió llegar al análisis de los resultados obtenidos y arribar a conclusiones.

Se emplearon técnicas e instrumentos para la recogida de la información referente al proceso de superación docente universitaria y su influencia en la dirección del aprendizaje, así como para validar la pertinencia y factibilidad de la estrategia propuesta y sus potencialidades transformadoras. En la investigación fueron empleados la observación participante, los cuestionarios, el grupo de discusión y la triangulación de datos.

Métodos estadísticos propiciaron la obtención del coeficiente de conocimiento, argumentación y competencia de los expertos que participaron en la validación de la estrategia de superación profesional docente propuesta.

La novedad científica de la investigación reside en la propuesta de una estrategia de superación profesional, basada en la reflexión metacognitiva como mecanismo dinamizador del docente universitario y su práctica, que rescata su papel activo en la transformación de sí mismo y de la realidad educativa.

En **la práctica el aporte** se concreta en la estrategia propuesta y sus acciones, donde se precisan marcos referenciales para la conducción del aprendizaje sustentados en la reflexión metacognitiva, como vía para la formación integral del profesional, en correspondencia con las crecientes y continuas exigencias de la ciencia, la cultura y el progreso social.

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

CAPÍTULO I- LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE.

En el presente capítulo se abordan los referentes teóricos que han caracterizado el proceso de superación profesional docente, su historia y las tendencias más difundidas actualmente en el ámbito internacional y en Cuba.

1.1- El proceso de superación profesional en los marcos de la educación superior. Generalidades

En el desarrollo de las diferentes Conferencias Mundiales de Educación, la UNESCO ha reconocido el papel central que tienen los docentes en la elevación de la calidad de los procesos educativos en que participan, proclamando la necesidad de fortalecer la formación y superación de los mismos.

En la Conferencia Mundial de Educación, 1975, se aprobó la Recomendación 69 a los Ministerios de Educación, relacionada con la superación del docente, cuya esencia mantiene total vigencia, la misma expresa: "...una mejor preparación del personal de la educación constituye uno de los factores esenciales del desarrollo de la educación.....".

En el Informe Delors (1996), se plantea: "(...). esperamos mucho del personal docente, (...) se le exigirá mucho, porque de él depende en gran parte que esta visión se convierta en realidad". El propio informe en otro de sus párrafos señala la importancia de "desarrollar los programas de formación continua para que cada maestro o profesor pueda tener acceso frecuente a ellos, en particular mediante las tecnologías de comunicación apropiadas", también reafirma: "El mundo en su conjunto está evolucionando hoy tan rápidamente que el personal docente (...) debe admitir que su formación inicial no le bastará ya para el resto de su vida, (...) la

calidad de la enseñanza depende tanto (...) de la formación continua del profesorado como de la formación inicial” (Delors, 1996).

Por ello la Educación para todos durante toda la vida es el objetivo supremo asumido por la UNESCO para caracterizar la nueva cualidad que debe estar presente en la educación en la época actual. El proceso de aprendizaje continuo, que abarca toda la existencia y se ajusta a las demandas de la sociedad, se designa por la Comisión con el nombre de Educación a lo largo de la vida, que representa la clave del siglo XXI y el requisito fundamental para que el ser humano alcance un dominio cada vez mayor de los ritmos y tiempos, así como proporcionar a cada individuo la capacidad de dirigir su propio destino y brindarle los medios para alcanzar un mejor equilibrio entre el trabajo y el aprendizaje y para el ejercicio de una ciudadanía activa. (Delors, 1997).

En la bibliografía consultada, se aprecian las tendencias del postgrado en la actualidad, que se sintetizan por Balmaceda Neyra, O. y colectivo de autores (2010), al plantear que se caracterizan por; un incremento de la actividad de posgrado a nivel internacional, la existencia de movilidad internacional en función de la actividad posgraduada, concentración regional, presencia de factores de comercialización detrás del posgrado, existencia de sistemas y legislaciones nacionales del postgrado, surgimiento de conciencia y de la cultura de la evaluación. En el marco de estas tendencias se realiza la superación profesional pedagógica de los profesionales universitarios que se desempeñan como docentes en las Instituciones de Educación Superior.

Núñez, R, Pedro G y Palacios, P. (2012) refieren dentro de las líneas de acción prioritarias para la formación y el desarrollo profesional del docente, a la instrumentación de programas regionales de superación en diplomados, maestrías y doctorados para docentes en ejercicio, a la vez que incentiva a la creación de redes internacionales, regionales y nacionales de escuelas, alumnos y docentes, a través de internet, para compartir experiencias y reflexiones sobre sus prácticas educativas.

En el mundo y en especial en América Latina los sistemas de superación aún requieren fuertes renovaciones y transformaciones rotundas en sus concepciones. En muchas regiones aún subsisten problemas relacionados con una fuerte influencia academicista y tecnocrática, débil vínculo de las instituciones docentes a los sectores productivos, copias de modelos educativos importados que no responden a los intereses de las naciones, pobre producción científica, elitismo, mercantilismo, sobrespecialización y aun cuando afloran algunas tendencias de carácter humanista no se estimula suficientemente, el autoperfeccionamiento del hombre en el marco de sus relaciones sociales. (Ruíz A, 2010)

Según Soussan, G, (2002) todo proceso de cambio, de reforma y de renovación pasa por los docentes. La formación de los docentes está en el corazón de la evolución del sistema educativo, lo cual, realza el justo valor que tienen los procesos de superación del profesorado.

En términos similares se expresa Paniagua, M.E., (2002) cuando plantea que garantizar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes implica, como prerequisite, garantizar a los educadores las oportunidades y las condiciones para un aprendizaje permanente, actualizado y de calidad. Los docentes deben estar bien preparados para su rol fundamental de conductores de las generaciones del futuro, y con una actitud de aprendices a lo largo de toda su carrera profesional.

Hoy es muy importante trabajar la superación en el grupo de docentes y dar una mayor responsabilidad a la institución docente como centro de superación permanente, al respecto Moon B, (2002) plantea que existe un creciente reconocimiento de que la escuela debiera ser una parte más central del proceso de desarrollo; por espacio de algunos años se ha observado un fuerte movimiento a favor de una acción más estrechamente ligada a la escuela y orientada a integrar las perspectivas teóricas y prácticas al proceso de desarrollo.

En los últimos veinte años, las reformas educativas llevadas a cabo en los Estados Unidos, han suscitado gran interés y se le ha concedido importancia entre profesores, líderes educativos y políticos del país, concentrándose las reformas fundamentalmente en los docentes de educación primaria y secundaria. El núcleo básico de la reforma ha sido pasar, desde una concepción del maestro como trabajador hacia una que lo considere profesional y desde la capacitación del maestro hacia la formación docente y el desarrollo profesional. (Moon B, 2002)

El profesor Miller E, (2002) en su estudio sobre las políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe, especialmente en países como Jamaica, Bahamas, Bermudas, Barbados, Belice, y Guyana, entre otros plantea que las direcciones que ha tomado la política en la región, han impulsado la formación docente y lo han mantenido como agente del cambio y de la transformación.

Sin embargo, en el actual contexto de la mancomunidad del Caribe, concentrarse en el desarrollo profesional del docente, particularmente en lo relacionado con el dominio del contenido de la asignatura y la técnica pedagógica, ya no es suficiente. La creciente complejidad de los temas sociales y culturales que confrontan a los docentes en las escuelas exigen que las políticas de formación de docentes ahora apunten al desarrollo personal del docente, especialmente en lo que tiene relación con los rápidos cambios sociales y culturales que ocurren tanto en la subregión como globalmente. (Conferencia Regional de la Educación universitaria en América Latina y el Caribe, 2008)

En Cuba el proceso de superación docente en la educación superior se rige por el Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior (RM 210/07) que expone la necesidad de la presencia en el contexto actual de profesionales con un perfil amplio capaz de dar respuestas inmediatas en su labor (MES, 2007).

La educación de postgrado es una de las direcciones principales de trabajo de la educación superior en Cuba, y el nivel más alto del sistema de educación superior. (MES, 2004). Por lo que es incuestionable el lugar que ocupa en el sistema. En dicho reglamento se precisa la estructura que permite dar cumplimiento a sus funciones en: formación académica y superación profesional.

La concepción vigente para la superación profesional del Ministerio de Educación en Cuba tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas así como el enriquecimiento de su acervo cultural. (MES, 2004).

Todo el personal docente en ejercicio, cuadros técnicos y de dirección de los diferentes niveles de educación, deben responder a las transformaciones que se requieren en la conducta, los conocimientos generales y específicos, las habilidades básicas y especializadas, hábitos, actitudes, valores, las responsabilidades, funciones laborales y cualidades profesionales. (Santamaría, D. 2007).

Se trata de una superación continua, que contribuya a la actualización de los contenidos profesionales según los contextos de actuación y las realidades existentes, con la argumentación científica requerida, vista como una necesidad de educación a lo largo de la vida, de modo que el profesor esté a nivel de su tiempo y con capacidad de transformar la realidad educativa.

En el proceso de superación profesional del docente, el perfeccionamiento cumple un papel muy importante, entendido como una instancia para la creación de condiciones que le permitan comprender los problemas presentados en su práctica, de manera que pueda elaborar respuestas originales para cada una de las situaciones en las cuales corresponde actuar y asumir responsabilidades cualitativamente diferentes, con soluciones diversas de modo que esté en condiciones de realizar con efectividad el trabajo.

El proceso de enseñanza en la educación de postgrado, con énfasis en la superación profesional, ha constituido un tema de reflexión crítica por diversos autores: Añorga, J. (1996), Álvarez, C. (1999), Castro, J. y Bernaza, G. (2005), Nieto, L. (2005), entre otros. Estos han profundizado en aspectos que la diferencian del pregrado, destacando su importancia respecto al carácter de multiproceso de construcción y reconstrucción social que implica autonomía y creatividad para que los docentes interioricen la cultura que requieren en función de enriquecer los saberes y su puesta en práctica. Haciendo uso del diálogo abierto con vivencias y experiencias, siendo protagonistas en situaciones interesantes que demandan de la práctica profesional pedagógica. Para favorecer la renovación y redimensionamiento del contenido, aprenden a identificar y a resolver nuevos problemas de la práctica educativa.

Se asume la definición de superación profesional del docente “como un conjunto de procesos de formación, que le posibilitan al graduado de los centros pedagógicos la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas, así como los valores ético-profesionales requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones como docentes con vista a su desarrollo general e integral”. (Addine, F y García, G. 2003).

El proceso de superación profesional se concibe a través de varias formas que se conceptúan en el Reglamento de la educación de postgrado. Resolución No.132. (MES, 2004).

Entre ellas se encuentran: el curso, entrenamiento, diplomado y otras que las complementan como autopreparación, conferencia especializada, seminario, taller y debate. Estas portarían una preparación teórico-metodológica que les permita a los docentes aplicar los conocimientos en la práctica, multiplicar las experiencias obtenidas y profundizar en el trabajo metodológico en las diferentes actividades de la universidad, en la medida que se le ofrecen herramientas útiles en función de transformarla. (MES, 2004)

La superación profesional constituye un proceso, su finalidad está dirigida a la adquisición de conocimientos, al desarrollo de habilidades, a la formación cultural y a posibilitar un mejor desempeño. En tal sentido se hace necesaria la realización de acciones que permitan actualizar los conocimientos, desarrollar habilidades y fortalecer valores, lo cual implica el tránsito hacia niveles superiores en la actividad profesional para enfrentar la realidad educativa y contribuir a elevar la efectividad y la calidad del trabajo.

La Instrucción no. 3 del 4 de julio de 2008 (MES, 2008) establece y regula el Sistema de Superación de Profesores (SSP) de los Centros de Educación Superior adscritos al Ministerio de Educación Superior. En la misma se establece que la superación sistemática de todos los profesores de los Centros de Educación Superior (CES) adscritos al Ministerio de Educación Superior (MES) constituye una tarea de gran importancia y necesidad para preservar, enriquecer y potenciar los logros que ha tenido ese nivel educacional en el país.

En los últimos años los CES han experimentado un incremento de la cantidad de nuevos profesores, en respuesta a la universalización de la universidad, a la apertura de nuevas carreras y a la necesaria renovación de su claustro. Este aumento de nuevos profesores convierte su superación continua en una prioridad, con el fin de salvaguardar la calidad alcanzada en la docencia, la investigación y la extensión universitaria. En este proceso es importante considerar los saberes, vivencias, experiencias, tradiciones y valores del profesorado cubano, que han posibilitado la obtención de innegables éxitos en la formación de profesionales.

El SSP ofrece una variable y flexible oferta de programas de postgrado, que contempla la formación político-ideológica del claustro, la preparación pedagógica en sus especialidades y en la formación para la investigación; el empleo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en los procesos universitarios; el conocimiento de idiomas; la preparación en los problemas sociales

de la ciencia, la tecnología y la sociedad; la dirección de procesos sustantivos universitarios y otros aspectos relevantes para la superación del profesorado.

La implementación del SSP potencia el trabajo de formación integral de los profesores, los prepara para que puedan realizar una mejor labor educativa con los estudiantes, facilita la promoción de categorías docentes del claustro, el aumento de su producción científica, un mejor vínculo con la sociedad y en general contribuye a la renovación del rol del profesor universitario en los Centros de Educación Superior del MES.

Como objetivos generales que se persiguen con el sistema en el propio documento se establecen los siguientes: (MES, 2008)

1.- Gestionar la superación a través de su preparación político-ideológica, pedagógica; en sus especialidades; investigativa; en lenguas extranjeras; en el eficiente empleo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC); lo que contribuye a su formación más integral y al tránsito por las diferentes categorías docentes.

2.- Ofrecer y potenciar la superación continua, pertinente y de calidad de los profesores, de forma diferenciada, de manera que estos mejoren su desempeño profesional en los procesos sustantivos universitarios, alcanzando niveles cada vez más altos de formación posgraduada de acuerdo con sus necesidades y potencialidades.

Y más específicamente, que con este Sistema de Superación el profesor debe:

1.- Alcanzar y desarrollar un mejor desempeño como profesor, apropiándose de los valores de la organización, con una formación integral cada vez mayor, consecuente con el conocimiento actualizado y renovado sobre su especialidad, la ciencia y la tecnología con una visión socio – humanística, que fortalezca su compromiso con la Revolución.

2.- Dominar las habilidades necesarias para el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, que le permitan la integración de estas tecnologías al proceso pedagógico, la gestión de su propio conocimiento y a la investigación.

3.- Comunicarse en lenguas extranjeras para el mejor desarrollo de su profesión.

Este sistema es regulado por los siguientes principios: (MES, 2008)

1.- Superación continua, integral y pertinente: Todos se superan a lo largo de la vida profesional, que abarca todos los ámbitos de actuación del profesor y de acuerdo con sus necesidades de superación, independientemente de la categoría docente alcanzada o título académico o grado científico recibido.

2.- Carácter integrador: A partir de las prioridades en la formación político ideológica, pedagógica, profesional e investigativa de los profesores.

3.- Múltiple: Combina las diferentes formas organizativas del postgrado y otras con el objetivo de lograr una formación integral y continúa de los profesores.

4.- Flexible: Articulado de tal manera que permita al profesor ir venciendo los diferentes objetivos de formación de acuerdo con sus potencialidades y condiciones y ritmo de estudio.

5.- Pleno acceso: Todos los profesores pueden participar en todas las actividades que necesiten del sistema.

6.- Basado en la motivación, el aprendizaje colaborativo y la autogestión del aprendizaje: A partir de la comprensión de la necesidad de superación y en

colaboración con los demás, sobre todo de aquellos con más desarrollo el profesor gestiona su propia estrategia de superación.

7.- Esfuerzo adicional: Basado en la motivación de los profesores, requiere un esfuerzo adicional de los mismos, en particular, de aquellos a tiempo parcial.

8.- Delimitación de responsabilidades: La dirección del CES de acuerdo con las necesidades de formación de sus profesores, establece las obligaciones de las diferentes instancias de la Sede Central y las que puede cumplir las Sedes Universitarias Municipales con sus propios recursos humanos.

9.- Integración en red: Con el objetivo de aumentar la eficiencia en el trabajo de formación, se propicia el trabajo en red para optimizar el uso de los recursos y el intercambio de experiencias entre los diferentes elementos de la red desde el nivel central, los CES, Facultades, Centros de Estudios, Departamentos y Sedes Universitarias.

10.- Autoevaluación: como vía para la determinación de necesidades propias de superación de cada profesor, independientemente de su categoría docente o título académico, es esencial para la proyección de acciones de superación profesional o formación académica en el SSP.

Las acciones de superación profesional se planifican de manera armónica e integrada, evitando sobrecargas tanto para la gestión institucional, como para los compromisos que establecen los propios profesores. A las mismas se unen, otras actividades de postgrado que sean necesarias y las actividades de formación continua y capacitación que pueden ser o no de postgrado e incluir la participación de otros actores del territorio.

No obstante, quedan insuficiencias, pues: “la estructuración actual de la superación ha demostrado lentitud para ajustarse a los cambios que se producen en la educación actualmente, además de que no reflejan la especificidad del trabajo de

superación en el caso de los docentes”, partiendo “más de las fortalezas de los centros universitarios en coincidencia con las necesidades de la práctica que de colocar como elemento generador de la superación a la propia práctica”. (Nieto, L. 2005:50-51).

Por tanto, se precisa del perfeccionamiento de la preparación y superación docente, en la que juega un papel importante la educación de postgrado, la cual debe enfrentar los retos que propicien la satisfacción de las necesidades del sujeto. Ello implica la jerarquización de los objetivos de aprender a aprender y aprender a emprender por encima del objetivo de transmitir una gran cantidad de información. Se trata de lograr soluciones más pertinentes y de mayor impacto.

1.2- La dirección del aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora

La dirección del aprendizaje es el corazón de la didáctica, cuya tarea consiste en organizar los pasos o momentos que permiten el aprendizaje intencional. La enseñanza en consecuencia no es más que la acción del profesor con relación a la dirección del aprendizaje y debe tener en cuenta lo que se sabe acerca de cómo aprende el hombre y las condiciones que favorecen o no dicho aprendizaje, de manera que se obtenga el máximo de resultados de los esfuerzos del educando y del profesor.

La comunidad científica cada vez presta mayor atención a la problemática de la dirección del aprendizaje, con una alta prioridad en la búsqueda de excelencia en tal sentido. Múltiples han sido los estudios realizados a tales efectos, unos dirigidos al aprendizaje desarrollador (Ginoris, 2006; Castellanos y otros, 2000 y 2001a), otros hacia el desarrollo de estrategias de aprendizaje (Castellanos, 1999 y 2000; Zilberstein y Silvestre, 2002); incluso desde los contenidos propios del perfil profesional (Rodríguez, 1999 y Hernández, 2010), otros a preparar a los profesores en la enseñanza de estrategias de aprendizaje (Avendaño y Labarrere, 1989). (López y Valera, 1996); (Rico y otros, 2004), todos los autores antes referidos desde diversas aristas han enfatizado en la dirección y estimulación del aprendizaje como

función esencial del docente, no así en la preparación requerida por estos actores para su dirección.

La concepción (explícita o implícita) que se tiene sobre el aprendizaje determina cómo se concibe a su vez el proceso de enseñar. A continuación, se puntualizan características generales del proceso de enseñanza que permiten definirlo como una actividad cuyo polo dialéctico el aprendizaje determina en gran parte la manera en que la misma se debe estructurar. Enseñar es organizar de manera *planificada y científica* las *condiciones* susceptibles de potenciar los tipos de aprendizajes que buscamos, propiciando en ellos el enriquecimiento y crecimiento integral de sus recursos como seres humanos (es decir, la apropiación de determinados contenidos y de ciertos resultados). (Castellanos, 2001b)

Teniendo en cuenta esta concepción previa sobre el *aprender, enseñar* constituye una actividad:

- Que garantiza la apropiación activa y creadora de la cultura.
- En la que se intercambian, se recrean y se crean significados, sentimientos y modos de actuación que permiten comprender (darle sentido) la realidad objetiva y subjetiva, y actuar sobre ella para adaptarse y/o transformarla.
- Que facilita y potencia los aprendizajes *desarrolladores* (activos, constructivos, significativos, integradores y enriquecedores).
- Que propicia experiencias afectivas, estimulando la formación de sentimientos, actitudes, normas y valores (que son, en principio, acordes al ideal de ser humano que persigue la sociedad concreta en armonía con las necesidades individuales y particularidades de las personas).
- Que está planificada y científicamente dirigida

Una concepción científica y desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje, se caracterizará igualmente por enfatizar en el necesario equilibrio entre la unidad y la diversidad, mediante la presencia de elementos generales (regularidades), válidos para las diferentes manifestaciones y niveles del proceso (acorde con su esencia), y

su expresión en forma que puedan ser aplicados o desarrollados no sólo en contextos diversos, sino también en función a la diversidad natural, psicosocial, socioeconómica y cultural de protagonistas del proceso (acorde al reconocimiento del carácter individual de los procesos del aprendizaje). Esta característica está estrechamente vinculada con la conjugación de la masividad y calidad, otro de los desafíos planteados a la educación cubana.

Desde estas reflexiones en torno a las exigencias que el desarrollo científico y social impone a la educación, y desde los presupuestos planteados en los epígrafes anteriores, nos aproximamos a una comprensión de la enseñanza desarrolladora como: “el proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los estudiantes y conduce el tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y transformar la realidad en un contexto socio-histórico concreto”. (Castellanos, 2003)

La concepción del aprendizaje propuesta previamente (aprendizaje desarrollador) se sustenta en una comprensión del desarrollo humano que penetra su esencia, y le confiere obviamente su impronta especial. La educación desarrolladora, concretizada en el sistema de acciones de aprendizaje y de enseñanza, reflejará igualmente esta naturaleza singular de los procesos analizados. Desde esta óptica, la intencionalidad y finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje trasciende entonces la tradicional concepción lineal y parcializada del mismo como mero reproductor de contenidos.

La concepción del proceso enseñanza aprendizaje que se plantea supone, además, una visión integral, que reconozca no solamente sus componentes estructurales, sino también las relaciones que se establecen entre los mismos, y entre ellos y el propio proceso como un todo. Una comprensión más rica que incluya a protagonistas, niveles y relaciones como elementos integrantes de su estructura.

Consecuentemente, el diseño del proceso abarcará dialécticamente los componentes tradicionalmente reconocidos (objetivo, contenido, método, medio, evaluación) como elementos mediatizadores de las relaciones entre los protagonistas (alumno/a, profesor/a, grupo), y también, de manera muy especial, incluirá las relaciones que se establecen entre ellos. Se destaca aquí el papel del problema como un elemento significativo que expresa, precisamente, el carácter dialéctico del PEA.

Finalmente, el reconocimiento de los niveles de organización del proceso, como manifestación de su carácter sistémico, permitirá comprender su estructura espacial y funcional. Sólo a partir de un sólido enfoque de sistema pueden integrarse los diferentes componentes de manera tal que conformen una totalidad con identidad propia, desarrolladora, y que a la vez, cada uno mantenga su identidad como parte en función de la identidad del sistema como una totalidad, o sea, en función de la contradicción o problema a resolver.

En otras palabras, los rasgos esenciales que caracterizan una enseñanza desarrolladora adquieren verdadero significado al establecerse una relación cualitativamente superior entre los componentes del PEA, y entre estos y el propio proceso. Este planteamiento orienta hacia un análisis más profundo del papel de cada uno de ellos en su interrelación, y muy especialmente hacia los nexos entre los protagonistas y los restantes componentes. Los componentes son los que dan sentido y concreción a las relaciones que se establecen entre alumno/a, profesor/a y grupo.

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

Una enseñanza desarrolladora debe apoyarse en una sólida fundamentación filosófica: los intentos por enseñar a pensar son tan antiguos como el hombre mismo y que pueden ser hallados desde la actividad instructiva de Sócrates quien creía en la superioridad de la discusión sobre la escritura e inventó un método a través de preguntas denominado Mayéutica; los puntos de vista empiristas del filósofo inglés Bacon (1561 - 1626) quien exigía la búsqueda de la verdad mediante el estudio de la realidad y Comenius (1592 - 1670) quien introduce ideas en contra del dogmatismo en la enseñanza, planteando la necesidad de enseñar a los niños a pensar con su propia inteligencia.

La Educación cubana sustenta su quehacer en la filosofía marxista y en el ideario pedagógico del Héroe Nacional de Cuba, José Martí Pérez cuya concepción sobre la escuela, la función del docente y la relación entre enseñar y educar constituyen fuertes baluartes que le aportan al docente un mayor discernimiento sobre su encargo social, no solamente en la institución, sino en su labor educativa con la familia y la comunidad.

Se puede afirmar entonces que la categoría aprendizaje desarrollador constituye un referente esencial para comprender y estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje como sistema.

El enfoque de este aprendizaje parte de la concepción materialista dialéctica del mundo, del hombre y de su desarrollo y del enfoque histórico cultural como fundamento psicológico de la relación entre educación y desarrollo como base fisiológica del aprendizaje.

Las ideas planteadas por la escuela de Vigotsky principalmente a partir de los años

50, han conllevando paulatinamente a una transformación sustancial en la forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje y de trabajar las diferentes categorías pedagógicas fundamentales para la organización y desarrollo de los programas docentes.

Este autor contribuye a la concepción del término aprendizaje desarrollador pues asume, una nueva posición en la relación enseñanza y desarrollo que tiene una importante repercusión en la psicología del desarrollo y en la pedagogía. Considerando que el papel rector en el desarrollo psíquico le corresponde a la enseñanza, que ésta es su fuente, que lo precede y conduce y que la enseñanza es desarrolladora sólo cuando tiene en cuenta dicho desarrollo.

Unido al carácter mediatizado de los procesos psíquicos a través de la apropiación de la experiencia histórico-social que el hombre asimila no sólo las distintas formas de actividad humana, sino también los “signos” o medios materiales o espirituales elaborados por la cultura. Este proceso de interiorización constituye la ley genética general del desarrollo psíquico.

De indudable valor metodológico resulta para la enseñanza desarrolladora el concepto introducido por Vigotsky de “zona de desarrollo próximo”. Este concepto, según su propio autor, constituye un valioso instrumento para psicólogos y educadores, ya que permite conocer tanto el estado actual de desarrollo del niño como sus potencialidades, posibilitando de esta manera dirigir su desarrollo. La enseñanza, por tanto, no debe estar orientada hacia aquellas funciones que ya han madurado, hacia ciclos concluidos del desarrollo, sino por el contrario debe dirigirse a las funciones que están en proceso de maduración, esto permitirá “un buen aprendizaje”, una enseñanza desarrolladora.

Otra categoría importante planteada por Vigotsky fue la comprensión del papel del medio en el desarrollo psíquico: “la situación social del desarrollo”, destacando como el medio influye en dependencia de la etapa de desarrollo en que el hombre se

encuentre y de las propiedades psicológicas ya formadas en él. Esta categoría se expresa en la definición del aprendizaje desarrollador al definirlo como el medio que garantiza la apropiación activa y creadora de la cultura.

Para Vigotsky el aprendizaje se concibe no solo como un proceso de realización individual, sino también como una actividad social, como un proceso de construcción y reconstrucción por parte del sujeto, que se apropia de conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, valores y sus formas de expresión.

Otro de sus postulados que se considera de gran importancia para el logro de una reflexión metacognitiva, categoría que se incluye dentro de la dimensión activación – regulación del aprendizaje desarrollador descansa en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad del hombre, donde se llama la atención sobre la relación de la estructuración cognoscitiva y motivacional que conduce a nuevos reflejos psíquicos como la vivencia afectiva.

Un análisis de todo lo planteado hasta aquí permite comprender no solo la vigencia y posibilidades que muestra la psicología de la educación y en especial la obra de Vigotsky para el trabajo pedagógico sino que nos fundamenta además que esto es posible porque se trabaja con un enfoque dialéctico y abierto, que a partir de un campo teórico y metodológico sólido se nutre de los aportes de la psicología y pedagogía contemporánea.

Un aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social. (Castellanos, B. 2000)

Las dimensiones que conforman esta categoría tienen manifestaciones diferentes según el nivel educacional. Buscar las formas de expresión correspondientes a las diferentes edades constituye una más de las tareas pendientes que plantea la

concepción del aprendizaje desarrollador. Desde esta perspectiva, se concibe el proceso de enseñanza- aprendizaje a partir de la interacción dialéctica entre tres dimensiones básicas: la activación-regulación, la significatividad de los procesos y la motivación por aprender.

Es la dimensión activación-regulación el eje esencial que sustenta la presente investigación, la cual designa la naturaleza activa, consciente e intencional de los procesos y mecanismos intelectuales en los que se sustenta y de los resultados que produce, centrado en el componente metacognitivo de la misma.

La actividad intelectual productivo-creadora se refiere al sistema de conocimientos, hábitos, habilidades, procedimientos y estrategias de carácter general y específico que deben desarrollarse en cada edad y nivel, en dependencia de la naturaleza específica de la materia y de la calidad que estos deben tener para calificar el aprendizaje desarrollador.

Aquí se distingue un aspecto procesal que se refiere a las particularidades de los procesos y propiedades intelectuales, a la calidad de los mismos y un aspecto operacional que concierne al desarrollo y las particularidades de conocimientos y del sistema de acciones generales y particulares con que los estudiantes deben funcionar y desarrollar.

La metacognición se asocia a un complejo grupo de procesos que intervienen en la toma de conciencia y el control de la actividad intelectual y de los procesos del aprendizaje o procesos cognitivos y que garantizan su expresión como actividad consciente y regulada de acuerdo a su desarrollo.

Esta comprende los procesos de reflexión metacognitiva que Incluyen el desarrollo de la capacidad para hacer objeto de análisis y tomar conciencia de los propios procesos, y desarrollar metaconocimientos, o conocimientos acerca de los mismos.

Siguiendo a Flavell, pionero del estudio de la metacognición, la reflexión metacognitiva y los metaconocimientos, incluyen como objeto tres grandes áreas relacionadas con la eficiencia del sistema cognitivo y el aprendizaje: los conocimientos sobre el sistema y la actividad cognitiva de la propia persona, sobre las tareas del aprendizaje y sobre las posibles estrategias a desplegar para mejorar el rendimiento en función de determinados fines, así como la reflexión sobre cómo las interacciones entre ellos determinan el curso y resultado de las actividades. Incluye igualmente lo que el autor denomina “sensibilidad” hacia la necesidad de realizar esfuerzos o desplegar una estrategia para solucionar determinada tarea que plantee ciertas demandas cognitivas al sujeto. (Castellanos, D. y col. 2001).

La activación-regulación requiere del componente cognitivo y del metacognitivo funcionando estrechamente unido con el componente motivacional-volitivo. Esta dimensión del aprendizaje desarrollador señala como objetivo la educación de aprendices que, más que consumir y acumular información puedan buscarla y producirla, problematizarla, criticarla, transformarla y utilizarla de manera consciente y creadora para tomar decisiones, resolver nuevos problemas y situaciones y erigirla como base para los nuevos aprendizajes.

Desde lo psicológico, la comprensión del aprendizaje deberá transitar de una definición unitaria a la aceptación de la idea de la existencia de múltiples aprendizajes, de su centro en el cambio de conductas a la visualización de la transformación constructiva y desarrolladora de la persona que aprende, de su ubicación en lo estrictamente individual a su redimensión socializadora. Asimismo, el papel del que aprende enfatizará la producción y la evaluación del conocimiento, se transfigurará de sumiso al poder del conocimiento a dominador del poder, que significa conocer, de aspirar a la competencia como fin a emplearla como medio para aprender más, de sometido al control externo a un comportamiento autorregulado.

1.3- Alternativas para la superación profesional de los docentes universitarios centradas en la reflexión metacognitiva para la dirección del aprendizaje

La superación del profesor universitario en la educación del siglo XXI es de gran importancia, ya que el futuro de la sociedad del conocimiento descansa, en gran parte, en la excelencia y diversificación de una educación para todos y para toda la vida. Siendo la sociedad actual influenciada por paradigmas sintetizados en el desarrollo progresivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Es por ello, que la educación superior demanda entonces, aspectos como: revolucionar en las metodologías de la enseñanza, usar las TIC en educación y enfrentar la obsolescencia de los contenidos, ameritando la presencia de estructuras organizativas más flexibles que permitan el acceso al conocimiento, a través de una formación crítica e interactiva que suscite la construcción de saberes a través de un proceso de constante reflexión. (Guanipa L, González Y. 2010).

La tendencia internacional en los últimos años señala que la superación de los profesores universitarios en métodos y técnicas educativas es una prioridad académica, que se expande aceleradamente en todo el mundo desarrollado. La UNESCO así lo valoró en su Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, de 1998; en países como Noruega todas las universidades tienen programas obligatorios de formación inicial para la obtención de plazas de profesor permanente; en Suecia existe un movimiento mundial organizado para la mejora de la formación. (Michavila F, s/f)

América Latina tampoco ha cejado en el empeño de superar a sus docentes, tal es así que una de las grandes líneas de política educativa en México en las últimas etapas de la historia de la educación se ha orientado a atender la superación de docentes, tanto en su fase inicial como la continua y permanente.

Una investigación realizada en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Bucarest refiere que las principales dificultades que tiene el desarrollo de la práctica docente son la escasez de medios materiales y recursos didácticos para el desarrollo adecuado de la práctica docente y la deficiente formación psicopedagógica, por lo que representa una necesidad prioritaria para el desempeño de las funciones docentes y mejora de la calidad de la enseñanza en el desarrollo profesional del docente universitario. (Verginica Duta N, s/f)

Consecuentemente, los procesos de cambio e innovación en la educación habrán de concebirse no como recurso circunstancial, sino como tarea permanente e imprescindible. Se impone una nueva concepción de formar y capacitar a los profesores: primero el profesor no se puede formar para toda la vida, al igual que ningún otro profesional; segundo, esto implica una capacitación continua que incluya un sistema de educación de postgrado encaminado hacia un fin definido previamente sobre la base de las necesidades existentes. (Núñez RN, Pedro G, Palacios C, 2012)

Es por ello que se aboga por la superación permanente del docente universitario, entendida como un encuentro entre personas adultas, donde la intención subyacente es el intercambio de información y la búsqueda de un cambio orientado hacia la mejora, por lo que debería ser algo intrínseco a su profesión. La superación permanente se realizará en función de la motivación del docente universitario, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses. Su finalidad es proporcionar una capacidad para el autodesarrollo profesional del docente, siendo concebida no sólo como una simple preparación científica sino que ha de ir más allá, hasta llegar a proporcionar al profesor universitario una actividad docente eficaz. (Marín V, s/f)

César Villarroel propone algunos aspectos que deberían ser tomados en cuenta para orientar un programa de formación y capacitación del profesor universitario. Estos serían, fundamentalmente, los siguientes: un mayor conocimiento de la disciplina que enseña; estrategias didácticas pertinentes a su disciplina y que promuevan un aprendizaje autónomo e independiente; y estrategias para generar espacios y

oportunidades en las cuales se pueda crear y recrear conocimientos científicos. Todo esto enmarcado en una concepción de la docencia universitaria que privilegie el proceso de creación y recreación del conocimiento por sobre el de transmisión de información y saberes. (Villarreal C.1998)

A su vez la convergencia europea propone nuevas exigencias en la formación del profesorado universitario resaltando una nueva relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la que se subraya la importancia de una educación centrada en el sujeto que aprende, lo que supone un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje. (León B, Latas C. 2007)

El informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, presidida por el Sr. Jacques Delors 3, define como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro, el *aprender a aprender*. El logro de este objetivo supone un cambio muy importante en las metodologías de enseñanza y en el papel del docente. El desarrollo de la capacidad de aprender implica tener amplias posibilidades de contactos con docentes que actúen como guías, como modelos, como puntos de referencia del proceso de aprendizaje. (Tedesco JC, s/f)

Sin embargo, para llegar a lo antes planteado se debe tener en cuenta a la socialización como un proceso de desarrollo de la persona en formación que se da a través de la interacción en grupo, donde la construcción del conocimiento se ve como un proceso de adecuación de mentes, lo que da lugar a una reflexión sobre los procesos a través de los cuales los estudiantes aprenden. En este sentido, como la comunicación con el grupo desarrolla la mente de la persona, fomenta las habilidades de trabajo en grupo y responde a la forma de trabajo que se prevé será utilizada en los próximos años, entonces, los procesos educativos tendrán que dar un giro, no solo se basarán en el aprendizaje individual, sino también al aprendizaje en grupo. (Guanipa L, González Y. 2010).

Una propuesta para la formación pedagógica de los profesores universitarios debe ser concebida como un proceso continuo, integrador, holístico que estimule la innovación, el sentido crítico, la reflexión, la creatividad en función de cubrir con las necesidades de aprendizaje que demanda su práctica docente, todo ello contribuye a elevar la calidad de la formación del estudiante de la Educación Superior. Desde una visión metacognitiva se favorecerá la primera dimensión del aprendizaje desarrollador correspondiente a la activación y regulación, que específicamente se enfoca en la sub -dimensión correspondiente a la reflexión metacognitiva jerarquizando indicadores como las posibilidades de reflexión y toma de conciencia acerca de la actividad cognoscitiva y el aprendizaje (conocimientos sobre la persona, las tareas, las estrategias relacionadas con el aprendizaje), el desarrollo de habilidades de orientación, planificación, control y evaluación del propio proceso de aprendizaje; toma de decisiones, el comportamiento reflexivo ante la solución de tareas (tendencia a la orientación/análisis vs. ejecución). (Iglesias M, Cáceres M, Lara L, Bravo G, Cañedo C, Valdés O, Linares D, s/f)

Guillermo Rodríguez señala además la existencia en la actividad posgraduada de principios tales como: el desarrollo de la personalidad del profesional, el carácter hegemónico de los procesos formativos de alto grado de autonomía, la creatividad, el carácter transdisciplinario, la flexibilidad y pertinencia, el carácter científico, innovador y prospectivo de la educación de postgrado en correspondencia con los problemas de la ciencia, la tecnología y la sociedad, la educación a lo largo de toda la vida y el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Por lo que la educación posgraduada hoy se revoluciona en correspondencia con las exigencias económico-sociales de la propia sociedad. (Rodríguez G. 2010).

Las universidades juegan un rol protagónico en la superación profesional del docente universitario, y promueven su educación permanente, lo que da respuesta al desarrollo vertiginoso alcanzado por la ciencia y la técnica contemporánea. Ello constituye un reto de la formación posgraduada actual para los graduados

universitarios que se desempeñan en los diferentes sectores y ramas de la sociedad y en las propias instituciones de la Educación Superior. (Baute LM, Iglesias M. 2011).

La universidad está en uno de los mayores momentos de transformación de su historia; algunos de estos procesos han sido provocados directamente por los cambios sociales que se están sucediendo. Estos cambios conllevan alteraciones en las funciones, roles y tareas asignadas al profesor, exigiéndole a este el desarrollo de nuevas competencias para desarrollar adecuadamente sus funciones profesionales. Todo ello ha generado nuevas necesidades formativas, provocando esto el desarrollo de planes formativos pedagógicos específicos para este colectivo; siendo imprescindible definir el nuevo perfil competencial que debe atesorar el profesor universitario para desarrollar adecuadamente sus nuevas funciones, en los diferentes escenarios de actuación profesional. (Mas O. 2011) (Quintanal J, García B, Martínez M. 2007).

El docente universitario como profesional de la educación requiere entonces más que cualquier otro profesional de una fuerte etapa de formación de postgrado dirigida particularmente a alcanzar las competencias demandadas para la ejecución exitosa de sus complejas tareas y su propia satisfacción personal. En Cuba la necesidad se hace más urgente a partir de la implementación del proceso de universalización de la educación superior.

La superación profesional para algunos teóricos es el eslabón superior de la formación permanente. La superación es proceso y resultado, organizado, sistemático, coherente, continuo e inacabado, que educa, instruye y desarrolla al ser humano de manera integral, dirigido a un fin; que puede ser general o especializado, acorde con las exigencias sociales.(Ruíz, 2010)

En una de sus teorías J. Añorga plantea que la Educación Avanzada "se vincula estrechamente con el ambiente científico de una institución, región o país, con la producción de tecnologías y nuevos conocimientos, pero muy especialmente con la formación, consolidación de valores éticos, humanos y profesionales. Dirige sus

esfuerzos hacia la superación del hombre, es decir, de los recursos, sin distinción de sexo, edad y grado escolar, de ahí que se caracterice por ser un sistema educativo de avanzada que centra su atención en recursos laborales y de la comunidad, con intención creadora de conocimientos en función de un contexto social y de las motivaciones profesionales para lograr la satisfacción personal, económica, social, y ecológica."(Añorga, 1996)

Esta concepción de estudios avanzados, provocó que en nuestro país desde la década del noventa se desarrollaran numerosos trabajos dirigidos a dar respuestas a las necesidades de los docentes como parte de su formación continua, considerándolos como un recurso humano, en un contexto específico, y en una institución docente.

El escenario de actuación pedagógica para el cual el profesor se supera es el proceso de enseñanza-aprendizaje por tanto la dirección del proceso demanda de él un alto nivel de creatividad propiciando con ello el compromiso, la negociación, dando posibilidades e involucrando a todos en las decisiones, en los resultados esperados. (Addine, 2004). Al evitar la rutina en el desarrollo del proceso pedagógico el profesor se vuelve emprendedor y enseña a los estudiantes a serlo. Proponerse la creatividad implica el planteamiento de objetivos desarrolladores que potencien el desarrollo de capacidades y competencias. El profesor se prepara con un enfoque de formación permanente coherente, con un estilo de educación avanzada, para mejorar el aprendizaje desarrollador de sus alumnos, como un mediador de su autonomía.

En este contexto, el enfoque Histórico- Cultural sigue orientando la práctica educativa cuando propone desarrollar, más que formar, un hombre pleno íntegro, que no sólo dirija su formación a su preparación instrumental (conocimientos y habilidades) sino a su competencia para buscarle solución a las necesidades de su contexto. Esto muestra a un estudiante en medio de un proceso de socialización donde él es objeto y sujeto de su aprendizaje, o sea, que tiene un papel más activo.

Lograr una posición activa – reflexiva - consciente requiere que la participación del alumno haya implicado un esfuerzo intelectual que demande orientarse en la tarea, reflexionar, valorar, suponer, llegar a conclusiones, argumentar, utilizar el conocimiento, generando nuevas estrategias, entre otras acciones. (Zilberstein, 2004).

En esa misma cuerda se encuentra la perspectiva de una educación desarrolladora, que conduce al desarrollo, lo guía, lo orienta y lo estimula. En ello se tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo o potencial y por lo tanto los progresivos niveles de desarrollo del sujeto. (Castellanos D y col, 2001).

Las diferentes disciplinas que conceptualizan y describen el aprendizaje como proceso han aclarado que no debe maximizarse el aspecto cognitivo sobre lo afectivo-emocional, -y aquí radican algunas invariantes de las contemporáneas estrategias de aprendizajes. Asimismo, centrar el aprendizaje en el sujeto como ente activo, no desestima que el aprendizaje es un proceso participativo, colaborativo e interactivo. Volviendo a los presupuestos de la Psicología Social, se ve que en el grupo, en la comunicación con los otros, las personas desarrollan el autoconocimiento, el compromiso y la responsabilidad; se eleva la capacidad de reflexión divergente, la evaluación crítica y autocrítica, lo que ayuda a tomar decisiones y solucionar problemas.(Fuentes M, 2001). Por eso los nuevos modelos pedagógicos se fundamentan en el aserto de que el papel protagónico y activo de la persona en el aprendizaje no niega la mediación social.

Se insiste en el concepto de “aprendizaje desarrollador” porque es el que garantiza la apropiación, más que reproducción, de una forma activa y creadora respecto a la cultura. Eso propicia un autoperfeccionamiento constante del individuo, su autonomía y autodeterminación y lo conecta a los necesarios procesos de socialización.

En síntesis, para que el aprendizaje tenga carácter desarrollador debe procurar un desarrollo integral del individuo, es decir, propiciar conocimientos, destrezas y

capacidades intelectuales en estrecho vínculo con la formación de sentimientos motivaciones, cualidades, valores, convicciones e ideales. Por otro, lado debe desarrollar la capacidad de “aprender a aprender”, o sea tener habilidades y estrategias para un aprendizaje a lo largo de la vida y que ello propicie un tránsito a la independencia y a la autorregulación.

José Zilberstein (2004), uno de los principales teóricos de esta dirección pedagógica plantea una estrategia dentro de ese “meta-aprendizaje”, el aprender a estudiar, que requiere la aplicación de estrategias didácticas (utilización de preguntas para revelar el conocimiento, tareas sin solución, tareas con diferentes vías de solución, asumir y defender posiciones, planteamiento de problemas, entre otras) que exijan al alumno la reflexión, la búsqueda independiente del conocimiento, el llegar a conclusiones, en la misma medida que adquiere procedimientos generalizados de trabajo mental, por la propia concepción, de la tarea: observa, compara, generaliza, elabora conceptos, plantea suposiciones, resuelve y concibe problemas, argumenta, valora, entre otros.

El papel activo del sujeto en la dinámica de su aprendizaje apunta hacia ese concepto desarrollador, donde se logran niveles superiores de autorregulación gracias a dicha autonomía, que, según Horruitiner Silva (2006), es una respuesta primaria en la base de su profesión que le permitirá resolver, con independencia y creatividad, los problemas más generales y frecuentes que se presentan en su objeto de trabajo.

Por ello, dichas estrategias de aprendizaje que se sustentan en el carisma de la autonomía del aprendizaje, y que ha asumido la nueva universidad cubana dentro de un contexto global de universalización, precisan nuevas actuaciones docentes, y pedagógicas en general, que contribuyan a perfeccionar sus procesos sustantivos en un doble aspecto práctico-profesional y teórico-didáctico.(Cabrera Ruíz, 2008)

Esto ocurre en un escenario novedoso y que se ha dado en llamar el “escenario de la metacognición”, o sea reflexión sobre el propio conocimiento, que amalgama las

estrategias de aprendizaje desarrolladoras con la autonomía del aprendizaje como brújula y como tendencia del “meta-aprendizaje”.

Una estrategia de aprendizaje que va ganando adeptos es la de aprender a aprender que es idónea para la autogestión del conocimiento por parte del alumno y que también demanda en el profesor aptitud para “enseñar a aprender”. Aprender a aprender, según una de sus más adeptas teóricas Magalys Ruíz Iglesias (2001), es una tendencia educativa encaminada a favorecer que los individuos tengan acceso de forma cada vez más autónoma al conocimiento creciente, definiendo como dimensiones “Aprender a estudiar”, “Aprender a leer para aprender”, “Aprender a pensar”, aunque en la práctica ha tenido dos derivaciones que potencian la autonomía del aprendizaje, consistentes en “Aprender a investigar” y “Aprender a emprender”. (Ruíz Díaz, 2009).

Esta tendencia, como ya se ha explicado, está incluida en los pilares que la UNESCO establece para la educación del siglo XXI (Delors,1997) y que,-según propone Gloria Fariñas(2004)-posibilitan la competencia del individuo en la actividad y la comunicación en las diferentes esferas de su vida, y las ve como habilidades dinámicas que constituyen invariantes específicas en los distintos campos del conocimiento, que se asocian entre sí y emergen como estrategias de aprendizaje.

CAPITULO II- Diagnóstico de las potencialidades y carencias en la superación profesional de los docentes universitarios para la dirección del aprendizaje

El presente Capítulo tiene como objetivo exponer la concepción metodológica que se ha seguido en el desarrollo del proceso de investigación, así como los procedimientos utilizados en el diagnóstico y sus resultados que permitieron la determinación de las potencialidades y carencias en la superación profesional de los docentes universitarios en el Departamento de Psicología de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti-Spíritus,

2.1-Tipo de investigación, método y técnicas/instrumentos para la recogida de la información

Se trata de una investigación cualitativa, con la utilización del método fenomenológico que describe la problemática desde la perspectiva de los participantes. Este paradigma no pretende producir conocimientos generales, sino, los necesarios para resolver un problema específico (preocupación temática) en un contexto y momento dado. (Rodríguez G y otros, 2008).

El acceso al campo se posibilitó a partir del consentimiento informado para ejecutar la investigación por parte de los docentes del Departamento de Psicología de la UCM.

Contextualización del escenario de la investigación

El Departamento de Psicología se incluye en la enseñanza universitaria de la entonces Facultad de Ciencias Médicas en el curso académico 2001-2002 y hasta la actualidad ha enfrentado los retos de la educación superior, fundamentalmente en la formación de estudiantes de medicina. En este se implementa la modalidad de estudio presencial, con diversas fuentes de ingreso.

Participantes en el diagnóstico: los docentes que integran el claustro del Departamento de Psicología, del cual la autora forma parte.

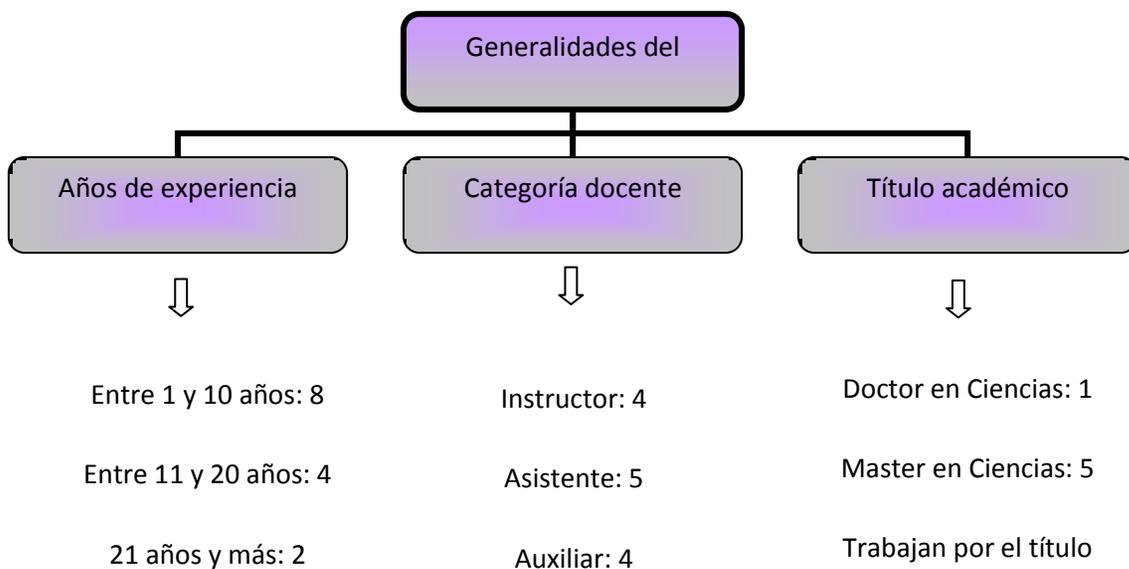
Caracterización del claustro

El claustro del Departamento de Psicología está conformado por un total de catorce docentes universitarios ocho de estos a tiempo completo y seis adjuntos. Todos son licenciados en psicología.

En cuanto a la experiencia como docentes en la educación superior, dos poseen más de 20 años, cuatro se encuentran entre 11 y 20 años y ocho entre 1 y 10 años, entre ellos dos con menos de 5 años.

La categoría docente predominante es la de asistente, igualándose en número los profesores auxiliares e instructores, solo uno es titular. Un total de cinco docentes han cursado una maestría y uno posee el grado científico de Doctor en Ciencias de la Salud, tres trabajan por el título académico.

Gráfico 1- Generalidades del claustro docente del Departamento de Psicología. Universidad de Ciencias Médicas de Sancti - Spíritus. 2013



La definición del contexto de la investigación está condicionada por la requerida transformación del desempeño profesional pedagógico en la Educación Superior hacia una cultura profesional docente, que matice la expresión del quehacer

cotidiano en la dirección del aprendizaje. Es este escenario la superación va a ocupar un rol primordial para el logro de aprendizajes de calidad. Se concentra el estudio intencionalmente en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti - Spíritus por encontrarse en esta el mayor número de docentes a tiempo completo, los cuales además asumen la función de profesor principal.

2.1.1-Métodos y técnicas empleadas

En la investigación se emplean métodos del nivel teórico, empíricos y estadísticos, soportados en una metodología de la investigación esencialmente cualitativa.

Los métodos del nivel teórico empleados facilitaron la interpretación conceptual de los datos empíricos, a su vez permitieron construir y desarrollar teorías al explicar los hechos y profundizar en las relaciones esenciales de los procesos no observables, entre los seleccionados se encuentran el histórico- lógico para profundizar en el análisis de la superación profesional docente universitaria en función del perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje, conocer la evolución y desarrollo en el marco de los estudios realizados, así como su contextualización y fundamentación.

El analítico-sintético posibilitó el análisis de las ideas derivadas de la teoría del estudio de la superación docente universitaria y la constatación de la realidad, descubriendo los nexos y relaciones esenciales de sus componentes y el todo, las características generales como síntesis de los elementos que resultaron de utilidad para su caracterización.

Con el método sistémico se logra estudiar la superación profesional docente universitaria con todos sus elementos, vistos estos como componentes que están en estrecha interrelación, de modo que actúan como un todo y donde cada uno juega una función específica que influye en el otro.

La utilización del método inductivo - deductivo: permitió ir de los elementos particulares que caracterizan la superación profesional del docente universitario en las ciencias médicas, lo cual permitió llegar al análisis de los resultados obtenidos y arribar a conclusiones.

Métodos estadísticos propiciaron la obtención del coeficiente de conocimiento, argumentación y competencia de los expertos que participaron en la validación de la estrategia de superación profesional docente propuesta.

Las técnicas permitieron descubrir y recopilar información referente al proceso de superación docente universitaria y su influencia en la dirección del aprendizaje, así como la validar la pertinencia y factibilidad de la estrategia propuesta y sus potencialidades transformadoras. Entre ellos se encuentran:

Observación participante (Anexo 2): Objetivo: confrontar el desempeño de los docentes en sus diferentes espacios de trabajo. Estas observaciones permiten enriquecer los datos obtenidos con los métodos y técnicas trabajados por el investigador y resultan esenciales para obtener información real de los fenómenos estudiados. Se propone realizar observaciones a las reuniones de carrera y sesiones científicas; así como a clases y otras actividades docentes.

Encuestas (Anexo3) y (Anexo 4): Objetivo: explorar el proceso de superación en los docentes de la carrera y sus valoraciones al respecto. Para la recogida de la información se emplearon dos cuestionarios, el primero dirigido a las particularidades del propio proceso de superación docente mediante preguntas abiertas y organizadas en un formulario impreso para obtener respuestas que reflejan conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes estudiados. Este constituye un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales que permitió recolectar información sobre el funcionamiento del proceso de superación docente universitario del departamento, las valoraciones de los profesores con respecto a dicho proceso, así como el estado de desarrollo profesional de los mismos. (Anexo 3)

Luego se aplica un segundo cuestionario con el propósito de determinar la percepción sobre el proceso de dirección del aprendizaje en el escenario universitario que ofrece una aproximación a los conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes hacia el logro de un aprendizaje desarrollador desde una dimensión metacognitiva. (Anexo 4).

Grupo estructurado (Anexo 5): Objetivo: Obtener información a cerca del empleo de la reflexión metacognitiva y cómo repercute la utilización la misma en la labor de los docentes. Esta es una técnica cualitativa de recolección de información, basada en entrevistas colectivas y semiestructuradas realizadas a grupos homogéneos, con la presencia de un modelador que facilita las discusiones. Se utiliza para profundizar en la comprensión de las percepciones, actitudes y creencias referidos al tema de estudio.

Método de criterio de expertos (procedimiento delphi): Objetivo: acudir a la opinión de expertos para valorar la factibilidad y pertinencia de la estrategia de superación docente universitaria diseñada. Es un método de consulta donde se busca consenso entre un panel de expertos, esta es una técnica de pronosticación de base subjetiva propio de la Estadística no paramétrica, constituye una prueba de alto grado de fiabilidad (99.9%) y un margen de error mínimo 0.01. La decisión final que toma el investigador es un criterio fuertemente avalado por la experiencia y conocimiento del colectivo consultado, así como por indicadores objetivos.

Se cuenta con el consentimiento informado de cada uno de los docentes universitarios para la participación en la investigación, además de ser considerados los correspondientes aspectos éticos para su desarrollo. (Anexo 1)

Triangulación de datos: consiste en la utilización de diferentes fuentes y métodos de recolección que permiten la elaboración de las categorías de análisis mediante la saturación informativa, donde se procura una convergencia de resultados.

2.1.2. Categorías de análisis y subcategorías

Las categorías de análisis constituyen una importante herramienta en el análisis de datos cualitativos, estas hacen posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico, dándoles un significado. Estas categorías facilitan la clasificación de los datos registrados y favorecen la simplificación y análisis de los resultados.

En la presente investigación, las categorías de análisis surgieron de la discusión conjunta con del grupo de investigadores, de la experiencia investigativa de la autora, de la convivencia en el grupo, lo que permitió predefinir cada una de estas teniendo en cuenta las teorías que responden a ese fenómeno o hecho. También se tuvieron en cuenta los fundamentos teóricos consultados.

La primera de las categorías de análisis estudiadas fue la percepción del docente universitario sobre el proceso de superación profesional docente, para lo cual se toma como referente el Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior (RM 210/07) en su artículo 4, así como los postulados de los siguientes autores: (Santamaría, D. 2007), (Nieto, L. 2005), (Cabrera, O. 2009), entre otros.

- Percepción del docente universitario sobre el proceso de superación profesional docente: la representación o significado que asume el proceso de adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades pedagógicas requeridas para la práctica educativa cotidiana en la educación superior.
- Subcategorías: conocimientos, actitudes, prácticas y valores.

En función de la segunda categoría de análisis se analizaron los criterios establecidos por autores tales como (Castellanos, D. 2000), (Castellanos, D. y col. 2001), (Flavel, J. 1978), (Burón, J. 1990), entre otros. La discusión en relación a este tema se centra en el modelo de aprendizaje desarrollador y sus dimensiones principales y subdimensiones secundarias. Fundamentalmente se concentró el análisis en la dimensión activación-regulación y dentro de esta la subdimensión correspondiente a la metacognición.

- La superación de los docentes universitarios para potenciar la reflexión metacognitiva: el dominio de los conocimientos y prácticas pedagógicas para potenciar el aprendizaje activo y reflexivo desde el desarrollo de metaconocimientos.

Para facilitar el análisis de la categoría anterior se analiza la posibilidad de dividirla en subcategorías esta incluye tres grandes áreas relacionadas con la eficiencia del sistema cognitivo y el aprendizaje:

- Los conocimientos en torno al sistema y la actividad cognitivos del estudiante, las tareas del aprendizaje y sus estrategias.
- Las actitudes hacia el fomento de esfuerzos o estrategias para solucionar tareas que planteen demandas cognitivas al estudiante.
- La búsqueda de la reflexión sobre la dinámica que tiene lugar entre el sistema y actividad cognitivos, las tareas de aprendizaje y sus estrategias

2.2- Presentación y análisis de los resultados.

2.2.1- Particularidades de la superación profesional docente universitaria y percepción sobre el proceso de dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva en el Departamento de Psicología de la UCM de Sancti – Spíritus.

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

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

El proceso de superación profesional docente en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus se rige según los requerimientos del MES, acorde con el Reglamento para el trabajo docente metodológico en la Educación Superior (Resolución 210/2007) y la Resolución de Postgrado No. 29/2006, en la cual se recogen puntualmente las indicaciones para el despliegue del proceso permanente de la superación profesional docente.

Con el objetivo de confrontar el desempeño de los docentes en sus diferentes espacios de trabajo se realizó de la observación participante la cual permitió constatar que los docentes están parcialmente satisfechos con la superación que reciben, puesto que aunque este proceso está planificado para todos, generalmente resulta complejo acceder a las distintas formas en las que se pone en práctica. Las formas de superación más utilizadas son los cursos de postgrado y los talleres en su mayoría sobre temas pedagógicos, seguidos por las jornadas científicas.

Se apreciaron insatisfacciones en torno a la identificación e implementación de acciones de superación por no ajustarse a los resultados del diagnóstico y la caracterización de los docentes, apreciándose una reiteración de acciones de

superación referidas a los cursos políticos y de valores, el curso de defensa y las estrategias curriculares.

Los docentes opinan:

“Creo que se podrían planificar otras actividades de superación más afines con la especialidad, incluso pudieran estar vinculadas a los contenidos de la psicología educativa”.

En mi opinión una de las temáticas que debían tener en cuenta para la planificación de las actividades de superación se refiere al uso del inglés con fines específicos, (...) tan necesario para la revisión de las diferentes literaturas”.

“Me gustaría que se realizaran actividades de superación relacionadas con el tema publicaciones”.

Igualmente se observó que el proceso de superación generalmente gira en torno a temas de contenido pedagógico, didáctico y no tanto a temáticas contextualizados a la formación del profesional de la ciencia psicológica, por los que se hace necesario que el docente recurre a otras instituciones para tales fines.

Se corrobora la necesidad de un pertinente diagnóstico de las necesidades de superación para el logro de una atención personalizada. Entre las principales formas de superación preferidas por los docentes se destacan los cursos de postgrado situando como principales temas aquellos relacionados con la ciencia psicológica y la pedagogía, seguidos por el idioma, la metodología de la investigación y los temas relacionados con la publicación científica.

Las opiniones emitidas por los docentes refieren haber adquirido valiosas habilidades gracias a la superación recibida entre ellas nuevos métodos de trabajo, proyectos educativos y de investigación, estrategias de organización y planificación del trabajo,

medios de enseñanza, sobre todo en el caso de los profesores noveles. Por ejemplo refieren:

“Creo que he adquirido conocimientos y habilidades que me permiten hoy, desempeñar mejor mi rol como docente dentro del departamento, en cualquiera de los escenarios”.

“Nunca había hecho un proyecto educativo, en eso me ayudo mucho el curso básico de pedagogía”.

La mayoría de los docentes expresaron no tener conocimientos sobre la concepción del aprendizaje desarrollador propuesta que permitan su implementación en la práctica y otros solo nociones muy generales. Muchos desconocen el significado del término metacognición. Sin embargo, se aprecia una actitud positiva de los docentes hacia la implementación de estrategias metacognitivas en la práctica educativa cotidiana.

Esto se registra en opiniones como:

“Me atrevo a decir que tenemos nociones muy leves sobre el aprendizaje desarrollador (...)”.

“Si se quiere lograr una mayor calidad en el aprendizaje de los futuros profesionales, debemos abrirnos a la adquisición de nuevos conocimientos que permitan el desarrollo de la actividad intelectual productivo-creadora, (...) el empleo de la reflexión metacognitiva en nuestra práctica educativa puede ser una alternativa de solución”.

“La experiencia laboral no es sinónimo de conocimiento y dominio de las herramientas necesarias para potenciar el aprendizaje desarrollador y en particular la reflexión metacognitiva, (...) de hecho aun existe una tendencia de apego a las prácticas tradicionales de enseñanza”.

“Para mi fue novedosa la sugerencia de la perspectiva del aprendizaje desarrollador, con énfasis en la reflexión metacognitiva, a pesar de que no tengo formación pedagógica, me parece que puede ser una alternativa para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje”.

“En mi opinión, lograr un aprendizaje desarrollador con énfasis en la reflexión metacognitiva puede facilitar en gran medida el proceso docente educativo en los estudiantes”.

“Yo creo estos conocimientos sobre el aprendizaje desarrollador, sus dimensiones y subdimensiones deben generalizarse a todos los profesores universitarios”.

Con la aplicación del cuestionario sobre el proceso de superación docente universitaria se pudieron constatar las particularidades del propio proceso de superación docente que reflejaron los conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes investigados.

Además se pudo apreciar el funcionamiento del proceso de superación docente universitario del departamento, las valoraciones de los profesores con respecto a dicho proceso, así como el estado de desarrollo profesional de los mismos.

Respecto a las actividades de superación docente en que han participado durante el curso escolar todos los profesores refirieron los cursos de postgrado y los talleres en su mayoría sobre temas pedagógicos, seguidos por las jornadas científicas, solamente uno incluye las actividades metodológicas como una actividad de superación.

Los docentes expresaron casi en su totalidad que se emplea la entrevista al profesor por parte del Jefe de Departamento como vía para definir las necesidades de superación individual y se reflejan en el plan de trabajo individual, de manera general no responden a los intereses personales, no así con las actividades de superación

colectiva, las que en su mayoría son impuestas a partir de indicaciones de la facultad. Ninguno tuvo en cuenta los resultados de los controles a clases y la evaluación anual como vías para el diagnóstico de necesidades de superación.

Es importante destacar la correspondencia que debe existir entre los objetivos de formación y desarrollo del MES y su derivación hasta el departamento docente, en cuanto al núcleo de la superación para el perfeccionamiento de la dirección del proceso docente educativo en correspondencia con las demandas actuales de la Educación Superior, no obstante se apreciaron insatisfacciones en torno a la identificación e implementación de acciones de superación por su realización no personalizada y concreta a las condiciones de cada carrera y departamento docente.

Unido a lo anterior existió consenso en una valoración de bueno del proceso de superación docente en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti - Spíritus, sin embargo no se encontró una correspondencia de la oferta con las demandas de los docentes tanto desde el perfil del profesional como de la actualización sobre los contenidos propios de la pedagogía y la didáctica, tomándose en consideración que los docentes objeto de estudio no poseen formación pedagógica inicial. Se refirió en muchos casos la reiteración de temáticas tanto en su abordaje dentro como fuera del departamento docente, como por ejemplo, los cursos políticos y de valores, el curso de defensa y las estrategias curriculares.

Dada la oportunidad de elección de las actividades de superación fueron seleccionados los cursos de postgrado siempre a partir de los intereses del claustro universitario, situando como principales temas aquellos relacionados con la ciencia psicológica y la pedagogía, seguidos por el idioma, la metodología de la investigación y los temas relacionados con la publicación científica, lo cual corrobora la necesidad de un pertinente diagnóstico de las necesidades de superación así como el rol activo del propio profesor desde su autoconocimiento para su superación y desarrollo profesional docente.

Todos los docentes consideran la alta prioridad de la superación en aras del perfeccionamiento de la docencia universitaria, más se advirtieron la presencia de obstáculos que desfavorecen el curso óptimo del proceso tales como, la coincidencia de actividades en el plan de trabajo, donde la mayor prioridad se le otorga a tareas de otro orden lo que trae como consecuencia que no siempre se cumplen las actividades de superación y las mismas no son realizadas en el tiempo establecido, escasos espacios para la realización de actividades docentes con condiciones ambientales y recursos informáticos para su desarrollo, limitado acceso a Internet, insuficiente intercambio entre especialistas dentro y fuera del territorio para el desarrollo de las acciones formativas, los programas de las asignaturas permanecen invariables año tras año.

Las actividades de superación docente concebidas por el departamento casi siempre se relacionan con temas pedagógicos cuyos contenidos se refieren al empleo de las diferentes estrategias de aprendizaje, la confección de exámenes, estrategias curriculares, investigación educativa, educación en valores y también se desarrollan otros temas relacionados con la especialidad pero en menor medida. Estas actividades de superación traen como resultado nuevos métodos de trabajo, proyectos educativos y de investigación, estrategias de organización y planificación del trabajo, medios de enseñanza, etc.

Resultó llamativo el hecho de que, a pesar de que los contenidos de la superación en la mayoría de los casos están dirigidos a la dirección del proceso de aprendizaje, su perfeccionamiento, optimización, éstos no responden a las necesidades reales del profesorado, no se traducen concretamente a la clase, no preparan a los docentes en el cómo desplegar un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo, es decir, que instruya, eduque y desarrolle.

A partir de los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario sobre el proceso de superación docente universitaria, se constató que la totalidad de los

docentes se halla inmersa en acciones de superación, mas no tienen bien establecido un tiempo semanal promedio para su desarrollo.

Las principales formas de superación en que participan son los talleres y los cursos de postgrado, seguidos por la autosuperación y las conferencias. En cambio solo dos docentes destacan la superación a través de maestrías y doctorado, este último citado como el más provechoso para el mejoramiento del desempeño como docentes.

En relación con lo anterior, se hizo referencia a la no siempre correspondencia entre la superación que han recibido y las necesidades e intereses individuales, lo cual es compensado por medio de la autosuperación. Fue reconocido por todos los docentes la aplicación de los conocimientos adquiridos al proceso docente-educativo, lo cual en ocasiones se obstaculiza por limitaciones de recursos informáticos, por factores propios de los estudiantes como la desmotivación y la falta de preparación, entre otros.

Casi la totalidad de los investigados hicieron referencia a la realización de actividades de superación desde el propio departamento, pero escasas, generalmente de corte pedagógico, no incluyen en sus respuestas la preparación metodológica, a pesar de que está concebida como actividad de superación, de las cuales se obtienen materiales didácticos y formas de organización del trabajo. Debe señalarse que generalmente, estas actividades son desarrolladas por los propios docentes de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti - Spíritus con mayor experiencia en la docencia universitaria, metodólogos, directivos, profesores del centro de estudios y doctores en ciencias.

Los docentes sugieren la propuesta de formas de superación más cortas y estrechamente relacionada con la práctica educativa como los talleres y los cursos de postgrado pero desde los marcos de la enseñanza de la psicología, es decir,

contextualizados a la formación del profesional de nuestra ciencia, no centrados en el soporte teórico sino en cómo desplegar un proceso enseñanza-aprendizaje exitoso.

Los resultados anteriores muestran que aún es insuficiente la concepción del proceso de superación docente universitaria, en primer lugar, relacionado con el diagnóstico de necesidades, en segundo lugar, con las propuestas de actividades de superación y finalmente, con el contenido de las mismas, no se abordan de forma sistematizada la puesta en práctica de estrategias para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje.

La aplicación del segundo cuestionario permitió identificar la percepción de los docentes universitarios sobre el proceso de dirección del aprendizaje en el Departamento de Psicología de la UCM de Sancti – Spíritus.

Al realizar el análisis de las respuestas de los docentes se pudo constatar que la generalidad mostró escasos conocimientos sobre el proceso de dirección del aprendizaje desarrollador, el dominio de sus dimensiones e importancia para el logro de aprendizajes de calidad.

A pesar de lo anterior, todos coincidieron en sus respuestas hacia la concepción de un proceso de enseñanza que propicia el desarrollo de la actividad intelectual productivo-creadora y reflexiva en los estudiantes, sin embargo, no aprecian el resultado final en el desempeño consciente, organizado, con estrategias de aprendizajes efectivos en los estudiantes que favorezcan el aprender a aprender.

No se logra a los niveles que demanda una enseñanza desarrolladora que el aprendizaje adquiera un sentido personal para los estudiantes y a pesar de contribuir al incremento de la motivación grupal hacia el aprendizaje mediante el aprovechamiento del trabajo colaborativo en el marco de la clase, aún se manifiestan

indicadores de desinterés, desmotivación, falta de cohesión e influencia grupal hacia el aprendizaje y la obtención de buenos resultados académicos por parte de los estudiantes.

Los docentes mostraron una elevada concientización sobre la influencia de la superación para el logro de un aprendizaje desarrollador, de ahí la necesidad de la búsqueda de alternativas para la superación y desarrollo del profesorado en el “cómo” dirigir el aprendizaje de los estudiantes desde una reflexión metacognitiva.

En resumen, todos hicieron referencia de una u otra forma al insuficiente logro de situaciones de aprendizaje que motiven suficientemente a los estudiantes, al punto de dejar una huella tanto en el plano de sus conocimientos, como en los modos de actuación. Pocas veces se exige que se trabaje de forma grupal, de modo que se pueda propiciar la comunicación, el planteamiento de interrogantes y confrontación de puntos de vista.

No se aprovechan al máximo los conocimientos previos, vivencias y experiencias de los estudiantes, y el establecimiento de nexos entre los fundamentos teóricos y prácticos en la solución de los problemas de la profesión es muy limitado.

El grupo es estructurado sirvió como marco de referencia para obtener información acerca del empleo de la reflexión metacognitiva y cómo repercute la utilización la misma en la labor de los docentes.

De forma general, fue percibido poco dominio sobre la organización de las situaciones de aprendizaje y las condiciones que propician la reflexión metacognitiva. En este sentido, cuestiones como el papel que juega la reflexión metacognitiva en la toma de conciencia y el control de la actividad intelectual autorregulada, los conocimientos sobre el sistema y la actividad cognitivos de la propia persona; sobre las tareas del aprendizaje y sobre las posibles estrategias a desplegar para mejorar

el rendimiento en función de determinados fines, fueron de gran interés para los miembros del grupo, referido en sus intervenciones.

“El tema de la metacognición es nuevo para mi pero me parece muy interesante y de gran importancia a la hora de orientar las situaciones de aprendizaje a los estudiantes”.

“Para mí se hace difícil hablar la reflexión metacognitiva, me gustaría conocer algunas de estrategias para facilitar el mejor desarrollo de la actividad mental en mis estudiantes”.

“En mi caso sí creo que los estudiantes poseen habilidades metacognitivas pero muy pobres (...) a veces estas dificultan las actividades de aprendizaje”.

“Cuando planifico la clase trato de potenciar el papel activo de los estudiantes, sin embargo la mayoría de las veces solo transmito los contenidos, (...) pues los propios estudiantes rechazan el empleo de nuevas estrategias de aprendizaje”.

“El reto no esta en aprender lo que es la reflexión metacognitiva, la tarea más compleja es llevarlo a la clase, (...) llevarlo a la práctica.”

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

“Todavía le falta mucho a la práctica educativa para potenciar, adecuadamente, el aprendizaje desarrollador y en especial la reflexión metacognitiva en el estudiantado”.

“Pienso que la concepción sobre el aprendizaje desarrollador (...) engloba todo un sistema de acciones, (...) la superación debe dirigirse a todas sus aristas”.

Los docentes demostraron especial interés acerca de la metacognición. Se apreció un consenso grupal en cuanto a la significación del desarrollo metacognitivo, la

apropiación de estrategias de aprendizaje, el papel de la autorregulación en esta actividad, sin embargo, se manifestaron marcadas limitaciones para su desarrollo desde la clase. Coincidentemente todas las reflexiones al respecto indicaron el pobre desarrollo del componente metacognitivo durante el proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo diariamente.

A modo de conclusión, se identificaron que las principales potencialidades en la superación docente para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje las sistemáticas acciones de superación desarrolladas por el departamento sobre temas de las ciencias de la educación, la diversificación de las formas de organización de la superación, específicamente los talleres, cursos de postgrado y conferencias. Unido al uso efectivo de la autosuperación como fuente de actualización de conocimientos y perfeccionamiento de habilidades docentes.

Se identificaron como carencias una insuficiente concepción del proceso de superación docente universitaria, relacionado en primer lugar, con el diagnóstico de necesidades, en segundo lugar, con las propuestas de actividades de superación y el contenido de las mismas. Se perciben limitaciones en el despliegue de una enseñanza desarrolladora desde la reflexión metacognitiva por parte de los docentes, quienes manifestaron la necesidad de formas de superación que posibiliten el perfeccionamiento de la dirección hacia el logro de estrategias que posibiliten la apropiación activa y creadora de los conocimientos y modos de actuación del profesional de la Psicología.

CAPITULO III- Estrategia de superación profesional docente universitaria para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde una reflexión metacognitiva.

En el capítulo se presenta una estrategia de superación profesional docente dirigida a los profesores del Departamento de Psicología de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti-Spíritus, dirigida a perfeccionar de la dirección del aprendizaje desde una reflexión metacognitiva. Además, se incluye la valoración de la pertinencia y factibilidad de la estrategia por el criterio de expertos, y de sus potencialidades transformadoras según la percepción de los propios docentes participantes.

3.1- Propuesta de la estrategia de superación docente universitaria para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde una reflexión metacognitiva.

3.1.1- Introducción.

En la actualidad no existe una definición única, un concepto acabado sobre estrategia a nivel universal; el término es usado por diferentes autores y directivos con diversas acepciones. Sin embargo, queda claro que el propósito de toda estrategia es vencer dificultades con una optimización de tiempo y recursos, las mismas son siempre conscientes, intencionadas y dirigidas a la solución de problemas de la práctica.

En consecuencia, un rasgo importante de cualquier estrategia es que estas son, generalmente deliberadas, planificadas, conscientemente comprometidas en actividades; destacándose así su carácter intencional y con un marcado propósito, e implica por lo tanto, un plan de acción.

La estrategia permite definir qué hacer para transformar la acción existente e implica un proceso de planificación que culmina en un plan general con misiones

organizativas, objetivas, objetos básicos a desarrollar en determinado plazo con recursos mínimos y los métodos que aseguren el cumplimiento de dichas metas.

Según Mayer, Shuell y Wolf (citado por Díaz Barriga, Frida (2005) las estrategias para dirección del aprendizaje son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos. De la misma forma, otros autores, las definen como secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados, que atendiendo a los componentes de este proceso persigue alcanzar los fines educativos propuestos"(Addine y col., 1998)

La diversidad de individuos, contenidos, procesos, condiciones y contextos que conforman el sistema del aprendizaje y la enseñanza determinan la necesidad de asumir estrategias y alternativas muy variadas. Ha de tenerse en cuenta que una rigurosa y fundamentada creación, selección, organización, implementación y evaluación de la estrategia a corto y largo plazo, es un aspecto vital para garantizar la solución de los problemas y el logro de los objetivos propuestos para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje.

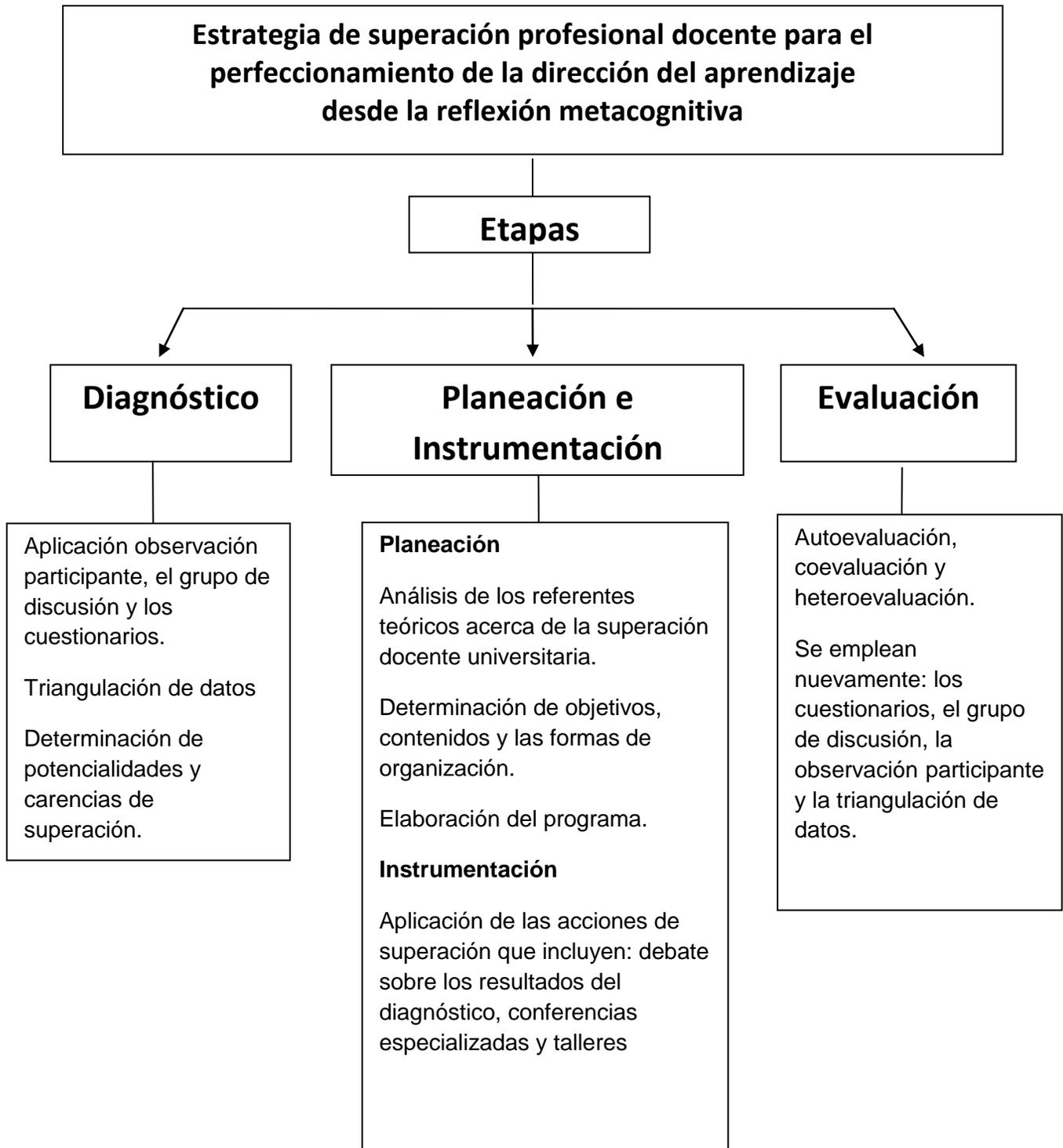
Así, entre todos los actores que participan en la realización de acciones de la estrategia, se debe lograr un clima favorable de comprensión y entendimiento, sobre la base de objetivos comunes a alcanzar y con una orientación adecuada por parte de los actores sociales de manera esencial.

Para conformar la estrategia que se siguen los criterios del Centro de Estudio e Investigación Pedagógica del Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” donde se considera que un trabajo científico, debe tener los siguientes componentes:

I. **Introducción o fundamentación.** Se establece el contexto y ubicación de la problemática a resolver, ideas y puntos de partida que fundamentan la estrategia.

- II. **Diagnóstico.** Indica el estado real del objeto y evidencia el problema en torno al cual gira y se desarrolla la estrategia.
- III. **Planteamiento del objetivo general.**
- IV. **Planeación estratégica.** Se definen metas u objetivos a corto y mediano plazo que permiten la transformación del objeto desde su estado real hasta el estado deseado y se planifican las acciones, recursos, medios y métodos que corresponden a estos objetivos.
- V. **Instrumentación.** Se explica cómo se aplicará, bajo qué condiciones, durante qué tiempo, responsables, participantes, etc.
- VI. **Evaluación.** Definición de los logros y obstáculos que se han ido venciendo, valoración de la aproximación lograda al estado deseado (de Armas, Lorences y Perdomo, 2005: 4).

Basado en los criterios anteriores, se propone una estrategia de superación docente con el fin de transformar el estado real al deseado lo que establece su carácter transformador y para su concepción la autora asume la definición propuesta por Pacheco que plantea que una estrategia de superación docente comprende un conjunto de acciones interrelacionadas entre sí, destinadas a la actualización, complementación y ampliación de los conocimientos y habilidades del docente, a través de las diferentes modalidades de superación profesional como cursos de postgrados, diplomado, talleres, entrenamiento, los que contribuyen a que el docente pueda enfrentar determinada tarea. (Pacheco, 2006)



3.1.1.1 Fundamentación de la propuesta.

Como referente psicológico se asume a la teoría histórico-cultural -teoría de orientación dialéctico-materialista- planteada por Vigotsky (1896-1934) y sus continuadores, pues es el paradigma que más se adecua a la propuesta de solución al problema planteado. Según esta teoría el sujeto es un participante activo de un contexto histórico-cultural determinado, con los cuales interactúa y se apropia de la cultura acumulada por la humanidad.

De ahí que la estrategia tiene en cuenta la concepción del desarrollo psíquico de la personalidad y las potencialidades que tiene la misma para alcanzar niveles de desarrollo superiores a partir del desarrollo de base de forma espontánea, o gracias al desarrollo del proceso docente educativo. También se asumen las categorías situación social del desarrollo (SSD) y vivencia para la comprensión y análisis de todos los factores que intervienen directamente en el proceso de superación, y que de esta manera se puedan identificar mejor sus dificultades y potencialidades.

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

La estrategia basa su fundamento filosófico en la teoría Marxista y Leninista del conocimiento y se apoya en el método dialéctico materialista para el análisis del proceso de superación profesional universitario desde la contemplación viva (estado actual de la superación de los docentes universitarios), al pensamiento abstracto (apropiación e integración de los conocimientos, actitudes y prácticas), hacia el estado deseado de la superación de los docentes universitarios para potenciar la reflexión metacognitiva en la experiencia educativa diaria.

Como referente sociológico la estrategia toma en cuenta el carácter eminentemente social del conocimiento y su implicación en el pensamiento y la acción de los docentes. Desde el punto de vista pedagógico, se asume la interacción dialéctica de la instrucción, la educación y el desarrollo, como tríada dialéctica, esencial para preparar al hombre para la vida, de forma que atienda a la problemática del contexto, donde se desea insertar, pero que tenga en cuenta tendencias y perspectivas a mediano y largo plazo, además de estructurarse de manera flexible, abierta y clara, que posibilite el cumplimiento de los objetivos previstos.

Otro componente que se considera de gran importancia para la concepción de la estrategia de superación docente universitaria que se propone lo constituye la reflexión metacognitiva, categoría que se incluye dentro de la dimensión activación – regulación del aprendizaje desarrollador y descansa en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad del hombre, donde se llama la atención sobre la relación de la estructuración cognoscitiva y motivacional que conduce a nuevos reflejos psíquicos como la vivencia afectiva.

Flavell y Wellman (1997) asumen como uno de los elementos necesarios en la ejecución de estrategias de aprendizaje a los conocimientos metacognitivos, Narvaja (2002) propone el componente metacognitivo como parte de las estrategias de aprendizaje, Casal (2002) también incluye entre las estrategias de aprendizaje de un idioma extranjero las metacognitivas. Sin embargo, según (Zilberstein J, 2004) estos autores reducen, y en ello coincide la autora, el aprendizaje y las estrategias, a la información o a lo cognitivo, desconociendo de alguna manera los valores que se forman durante el proceso de enseñanza aprendizaje, tampoco existe unidad entre ellos acerca de si son procesos o no, y al papel estratégico que desempeñan, con respecto a la planeación de lo que va a hacer cada sujeto al aprender, a partir del autodiagnóstico del estado actual hacia uno potencial. Aunque se considera como positivo que todos traten de centrar el aprendizaje en el sujeto que aprende y en propiciar el componente metacognitivo.

Este escenario novedoso y que se ha dado en llamar el “escenario de la metacognición”, o sea reflexión sobre el propio conocimiento, que amalgama las estrategias de aprendizaje desarrolladoras con la autonomía del aprendizaje como brújula y como tendencia del “meta-aprendizaje” se asocia a un complejo grupo de procesos que intervienen en la toma de conciencia y el control de la actividad intelectual y de los procesos del aprendizaje o procesos cognitivos y que garantizan su expresión como actividad consciente y regulada de acuerdo a su desarrollo.

El proceso de reflexión metacognitiva Incluyen el desarrollo de la capacidad para hacer objeto de análisis y tomar conciencia de los propios procesos, y desarrollar metaconocimientos, o conocimientos acerca de los mismos. Siguiendo a Flavell, pionero del estudio de la metacognición, la reflexión metacognitiva y los metaconocimientos, incluyen como objeto tres grandes áreas relacionadas con la eficiencia del sistema cognitivo y el aprendizaje y que son asumidas por la autora como línea de base para la concepción de la estrategia de superación docente universitaria que se propone, estas son: los conocimientos sobre el sistema y la actividad cognitivos de la propia persona, sobre las tareas del aprendizaje y sobre las posibles estrategias a desplegar para mejorar el rendimiento en función de determinados fines, así como la reflexión sobre cómo las interacciones entre ellos determinan el curso y resultado de las actividades. Incluye igualmente lo que el autor denomina “sensibilidad” hacia la necesidad de realizar esfuerzos o desplegar una estrategia para solucionar determinada tarea que plantee ciertas demandas cognitivas al sujeto. (Castellanos, D. y col. 2001).

A pesar de los múltiples esfuerzos que se hacen para lograr herramientas de estudio efectivas estos fracasan con frecuencia, porque en dichos esfuerzos se observa un desconocimiento de los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje y sobre todo, en su forma de enseñarlos. (Zilberstein J, 2004)

La propuesta se estructuró en cuatro fases fundamentales: diagnóstico, planeación, instrumentación y evaluación teniendo en cuenta los criterios de Nereldys de Armas y

colaboradores, 2005. La misma comprende la organización de un conjunto de acciones, que abordan aspectos que favorecen el desarrollo del proceso docente-educativo proyectadas desde la reflexión metacognitiva.

3.1.1.2- Condicionantes teórico-metodológicas de la estrategia.

La estrategia propuesta en la presente investigación está dirigida al perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva y pretende vincular las actividades con las motivaciones principales de cada uno de los docentes en relación con las tareas que han de desarrollar, a fin de perfeccionar sus modos de actuación todo ello, sobre la base de reflexiones grupales y de la autorreflexión en tareas del quehacer profesional, lo que necesariamente implica un proyecto de cambio personal para poder acometer las transformaciones que demanda la Educación Superior de hoy. Por ello, entre sus características se destacan:

- Posibilitar la contextualización de la superación de los docentes al considerar como premisas el diagnóstico de necesidades teniendo en cuenta las características y especificidades del Departamento de Psicología de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti-Spíritus.
- Propiciar un mayor nivel de profesionalidad del docente evidenciado en la transformación de sus modos de actuación, gracias al proceso de superación que han recibido.
- Contribuir a la actualización del docente en relación al proceso de dirección del aprendizaje desde una reflexión metacognitiva.
- Proponer acciones que posibiliten al docente elevar la calidad de su práctica educativa mediante la implementación de estrategias metacognitivas en la práctica educativa cotidiana.
- Destacar el empleo de la reflexión metacognitiva como una herramienta útil para el logro de aprendizajes de calidad.

Como exigencias básicas de la concepción, que sustenta la propuesta se consideran:

- ✓ Interacción e intercambio entre los docentes: sobre la base de la diversidad que se manifiesta en cuanto a: nivel de conocimientos, actitudes y prácticas como aspectos para construir y reconstruir los nuevos elementos del aprendizaje en las actividades realizadas.
- ✓ Promover espacios de reflexión, valoración individual y grupal referidos al desempeño profesional.

3.1.2- Diagnóstico

Para llevar a cabo el diagnóstico se tomó como punto de referencia el método fenomenológico (referido en el capítulo anterior), que describe la problemática desde la perspectiva de los participantes.

Con la ayuda de este método se ejecuta el diagnóstico, para ello se emplean técnicas e instrumentos de la investigación educativa; con el propósito de develar y acumular datos sobre el estado actual de la superación de los docentes, sus carencias y potencialidades, así como identificar el empleo de la reflexión metacognitiva en el escenario universitario, tales como:

- La observación participante
- El grupo estructurado
- El cuestionario
- La triangulación de datos

Las técnicas empleados fortalecen el diagnóstico ya permiten la comprobación sistemática con los participantes para contrastar los datos e interpretaciones desde las experiencias y vivencias, no exclusivamente en las interacciones cara a cara que se establecen sino en aquellos obtenidos de forma individual por medio de los cuestionarios aplicados.

La propuesta de la estrategia de superación docente universitaria que se presenta fue creada a partir del diagnóstico de las carencias y potencialidades de los docentes del Departamento de Psicología de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti-Spíritus para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde una reflexión metacognitiva, cuyos resultados se encuentran contenidos en el capítulo anterior de este informe.

3.1.3- Planteamiento del objetivo general

Se propone como objetivo general de la estrategia de superación docente universitaria promover en los docentes universitarios del Dpto. de Psicología (UCM) la adquisición y actualización de conocimientos y prácticas que contribuyan a la dirección del aprendizaje, sobre la base de acciones que potencien la reflexión metacognitiva.

3.1.4- Planeación

La estrategia se planeó teniendo en cuenta: los referentes teóricos acerca de la superación docente universitaria para perfeccionar la dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva, los resultados del diagnóstico de las carencias y potencialidades de los docentes universitarios en tal sentido. Luego se definen los objetivos con vistas a la transformación de la superación de los docentes universitarios desde el estado real hasta el deseado y se planifican las acciones de superación de forma grupal.

3.1.4.1- Determinación de los objetivos

Los objetivos para la concepción de la estrategia de superación docente universitaria son los siguientes:

- Contribuir a la superación de los docentes universitarios para perfeccionar la dirección de aprendizaje desde la reflexión metacognitiva para propiciar el desarrollo profesional y personal de los docentes.
- Fomentar un pensamiento crítico, reflexivo y transformador sobre la práctica educativa que contribuya a la regulación del comportamiento y la autoeducación.
- Fomentar un clima relacional y afectivo positivo por medio de la cooperación, la participación y el diálogo, que posibiliten la activación de la motivación, la construcción de sentidos, significados compartidos y valores acerca del objeto de la superación y el propio proceso.

3.1.4.2- Planificación de las acciones de superación docente universitaria

Para dar respuesta a los objetivos de la estrategia propuesta, en la presente investigación, se seleccionaron de forma grupal y atendiendo a las necesidades manifestadas por los participantes como formas de superación docente universitaria: la conferencia especializada, los talleres y el debate. Estas se definen a continuación según el Reglamento de la educación de postgrado (MES, 2004).

La conferencia especializada se caracteriza por la profundización y el tratamiento problematizado de aspectos complejos como lineamientos científicos, tendencias, métodos de trabajo, literatura especializada y cuestiones en discusión en un campo científico dado con el fin de propiciar la búsqueda de nuevas vías para la investigación. Enseña a analizar, meditar, generalizar, deducir y a estudiar. Contribuye a la educación y la formación de convicciones.

El taller permite cambiar las relaciones, funciones y roles de los docentes. Introduce una metodología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación. Es un aprender haciendo en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad.

El debate científico posibilita la confrontación de ideas, juicios y opiniones, el ejercicio de la crítica, así como la socialización de los conocimientos adquiridos. Propicia la participación del docente a través de la exposición de razonamientos, conceptos y juicios personales derivados del estudio, el cual manifiesta la toma de partido a través de propuesta de soluciones a problemas que se identifican en el proceso de análisis del contenido en estrecho vínculo con la práctica educativa cotidiana. La comunicación es de importancia suma, pues el docente debe utilizar la exposición oral para explicar, argumentar sus juicios, puntos de vista y opiniones que somete al análisis y la valoración de los demás.

3.1.4.3- Elaboración de programas.

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

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

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

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

En este orden, se determinaron de forma convenida los contenidos o ideas fundamentales de la superación, ejes temáticos de las acciones de la estrategia

propuesta, dirigidos a la apropiación por parte de los docentes universitarios de los conocimientos, actitudes, prácticas para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde una reflexión metacognitiva:

- Concepción del aprendizaje desarrollador.
- La reflexión metacognitiva. Papel en la toma de conciencia y el control de la actividad intelectual autoregulada.
- Conocimientos sobre el sistema y la actividad cognitivos de la propia persona.
- Conocimientos sobre las tareas del aprendizaje y sobre las posibles estrategias a desplegar para mejorar el rendimiento en función de determinados fines.
- Interacciones entre los conocimientos sobre el sistema de actividad cognitivos de la propia persona, las tareas de aprendizaje y las estrategias determinan el curso y resultado de las actividades.
- Organización de las situaciones y condiciones de aprendizaje para propiciar la reflexión metacognitiva

Los aspectos generales de los programas de las acciones de superación se anexan a este informe. Debate (Anexo -6), Conferencias especializadas (Anexo -7), Talleres (Anexo -8)

3.1.4- Instrumentación

La instrumentación de las acciones de superación de la estrategia se conciben a través de las formas organizativas propuestas en la etapa de planeación, con una duración aproximada de 2 y 4 horas, y una frecuencia semanal, de forma general.

Para su puesta en práctica se concilia con el colectivo docente el espacio de tiempo de que dispone el departamento docente para la superación profesional. Seguidamente se presenta el cronograma organizativo de las acciones de superación que integran la estrategia que se propone:

Tabla 1. Cronograma para la instrumentación de la estrategia dirigida a la superación profesional de los docentes para perfeccionar la dirección del aprendizaje desde una reflexión metacognitiva.

Acciones de superación	Duración	Responsable	Participantes
Debate- Valoración colectiva de los resultados de los conocimientos previos obtenidos durante la etapa de diagnóstico.	4 horas	Prof. asistente	Docentes
Conferencia especializada- La concepción de aprendizaje desarrollador y su implicación la formación integral del estudiante universitario.	2 horas	Prof. asistente	Docentes
Conferencia especializada- La reflexión metacognitiva y su papel en la toma de conciencia y el control de la actividad intelectual autoregulada.	2 horas	Prof. asistente	Docentes
Conferencia especializada- Conocimientos sobre el sistema y la actividad cognitiva de la propia persona.	2 horas	Prof. asistente	Docentes
Conferencia especializada- Conocimientos sobre las tareas del aprendizaje y las posibles estrategias a desplegar para mejorar el rendimiento en función de determinados fines.	2 horas	Prof. asistente	Docentes
Conferencia especializada- Reflexión sobre cómo las interacciones entre los conocimientos sobre el sistema de actividad cognitiva de la propia persona, las tareas de aprendizaje y las estrategias determinan el curso y resultado de las actividades.	2 horas	Prof. asistente	Docentes
Taller- Alternativas para fomentar el desarrollo de la reflexión metacognitiva en la labor educativa.	4 horas	Prof. asistente	Docentes
Taller- Aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos en la proyección de una actividad docente.	4 horas	Prof. asistente	Docentes
Taller- Retroalimentación de los resultados de la ejecución de la actividad docente planificada.	4 horas	Prof. asistente	Docentes
Taller- Valoración de la importancia del empleo de la reflexión metacognitiva y su implicación en el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje.	4 horas	Prof. asistente	Docentes

3.1.5- Evaluación

Esta es la etapa final de la estrategia y persigue la valoración de la aproximación lograda al estado deseado, como plantean De Armas y otros (2005), la misma se ejecuta de forma continua mediante la expresión de los conocimientos, actitudes, prácticas que se evidencian en la participación activa de los docentes en los intercambios y sus reflexiones.

Para esta etapa se tiene en cuenta tanto el desarrollo y los resultados de las acciones de superación como el impacto producido en la transformación de los docentes participantes y su práctica educativa, aspectos que se valoran en el cierre de las acciones de superación a manera de retroalimentación del proceso vivido, donde se comparten en el grupo las experiencias y transformaciones experimentadas.

Asimismo, se emplea la autoevaluación desde la reflexión y valoración que el docente realiza de su superación, incorporando a su vez a la coevaluación y la heteroevaluación mediante la reflexión y el diálogo grupal. También son empleados nuevamente métodos e instrumentos para la recogida de la información tales como: el cuestionario (Anexos -3 y 4) y el grupo estructurado (Anexo -5), acompañados de la observación participante (Anexo -2) y la triangulación de datos.

3.2- Valoración de la pertinencia y factibilidad de la estrategia de superación profesional docente universitaria por el criterio de expertos.

En el siguiente apartado se describe la caracterización de los expertos seleccionados, la competencia que exhiben de acuerdo al test de autovaloración y resultados de la valoración efectuada por los expertos a la propuesta planteada en la investigación.

Para la evaluación de la factibilidad y pertinencia de la estrategia propuesta se aplicó el Método Delphi. Este método se basa en la organización de un diálogo anónimo

entre los expertos consultados de modo individual, a partir de la aplicación de un cuestionario y con el propósito de obtener un consenso general o los motivos discrepantes entre estos.

Los expertos, seleccionados previamente, se someten a una serie de interrogantes sucesivas, cuyas respuestas se procesan estadísticamente para conocer la coincidencia o discrepancia que estos tienen en cuanto a lo consultado. Este proceso iterativo, en el que en cada cuestionario se informa los resultados del precedente, posibilita al experto modificar sus respuestas anteriores, en función de los elementos aportados por otros expertos.

La cantidad de rondas de encuestas se determina por la evaluación de las curvas de distribución de las respuestas, donde a la vez que aparecen uno o varios máximos sin variaciones significativas en el transcurso de algunas iteraciones, se interrumpe el proceso.

El Delphi puede ser aplicado como previsión del comportamiento de variables conocidas o en la determinación perspectiva de la composición de un sistema, en cuyo caso los elementos del sistema a estudiar son conocidos y se orienta la encuesta a indagar sobre el comportamiento previsible de los mismos. En esta investigación se utiliza para validar la estrategia propuesta para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde una reflexión metacognitiva en el Departamento de Psicología de la UCM.

Selección de los expertos.

La determinación del grupo de expertos debe garantizar la confiabilidad de los resultados con el mínimo de gastos; esta confiabilidad depende del número de expertos y de la estructura del grupo de ellos por especialidades y, además, de las características particulares de los propios expertos.

Desde el punto de vista de la calidad de la solución del problema, los expertos deben tener las siguientes características:

$$K = \frac{1}{2}(K_c + K_a)$$

- Competencia: Se denota por el coeficiente K-
- Disposición de la persona para participar en la encuesta.
- Conformidad de la persona.
- Creatividad del experto.
- Capacidad de análisis y de pensamiento.
- Propiedad de colectivismo.
- Espíritu autocrítico.

En el trabajo se consideraron 19 especialistas a los que se aplicó la encuesta que se brinda en ANEXO 9 y se seleccionaron como expertos los que tienen un coeficiente K entre 0,8 y 1. Estos datos se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla 1

Expertos	Análisis teórico	Experiencia	Trabajos nacionales consultados	Trabajos Extranjeros consultados	Conocimiento estado del problema en el extranjero	Intuición	Ka	Kc	K
1	0,3	0,5	0,05	0,04	0,04	0,05	0,98	0,8	0,89
2	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,85
3	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,04	0,89	0,9	0,90
4	0,3	0,5	0,05	0,04	0,04	0,05	0,98	0,8	0,89
5	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,04	0,99	0,9	0,95
6	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,85
7	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,9	0,95
8	0,2	0,5	0,05	0,04	0,04	0,04	0,87	0,9	0,89
9	0,2	0,5	0,04	0,04	0,04	0,04	0,86	0,9	0,88
10	0,2	0,5	0,05	0,04	0,04	0,04	0,87	0,8	0,84
11	0,3	0,5	0,05	0,04	0,04	0,05	0,98	0,9	0,94
12	0,2	0,5	0,05	0,04	0,04	0,04	0,87	0,7	0,79
13	0,3	0,5	0,04	0,04	0,04	0,05	0,97	0,8	0,89
14	0,3	0,5	0,05	0,04	0,04	0,05	0,98	0,8	0,89
15	0,2	0,5	0,05	0,04	0,04	0,05	0,88	0,7	0,79

La encuesta (anexo 9) fue enviada a 19 profesionales, que según criterios de la autora, podían reunir las cualidades para ser considerados expertos. Estos autoevaluaron su coeficiente de conocimiento y de argumentación a partir de la información solicitada. Según el cálculo realizado de los 19 posibles expertos: 13 (68,42%) tienen un coeficiente de competencia alto, 2 (10,52%) presentan un coeficiente medio y 4 (21,05%) un coeficiente bajo, por lo que estos últimos no fueron considerados como expertos para valorar la estrategia.

Después de haber realizado este procedimiento se decidió la utilización de quince expertos. De ellos nueve psicólogos y seis pedagogos, ocho son doctores en ciencias y el resto másteres en Ciencias de la Educación, cinco son profesores Titulares y los diez restantes Profesores Auxiliares, todos con resultados exitosos en el desempeño profesional y alta disposición referida para la colaboración.

Posteriormente se les hizo llegar una síntesis de la estrategia de superación profesional a los expertos seleccionados para que a partir de la guía elaborada, (anexo 9) otorgaran su evaluación. Los indicadores fueron evaluados con las categorías de Muy Adecuado (MA), Bastante Adecuado (BA), Adecuado (A), Poco Adecuado (PA) e No adecuado (NA). Luego se calcula una distribución de frecuencia a partir de los datos originales o primarios para cada uno de los aspectos sometidos a consulta y se obtiene la tabla de matriz de frecuencias.

Tabla 2

Frecuencias absolutas de categorías por indicador						
Indicadores	Categorías					Total
	MA	BA	A	PA	NA	
1	10	4	1	0	0	15
2	9	4	2	0	0	15
3	6	4	5	0	0	15
4	10	4	1	0	0	15
5	11	2	2	0	0	15
6	12	2	1	0	0	15
Total	58	20	12	0	0	

Fuente: elaboración propia.

Luego se calcula la tabla de matriz de frecuencias acumulativas.

Tabla 3

Frecuencias acumuladas de categorías por indicador					
Indicadores	Categorías				
	MA	BA	A	PA	NA
1	10	14	15	15	15
2	9	13	15	15	15
3	6	10	15	15	15
4	10	14	15	15	15
5	11	13	15	15	15
6	12	14	15	15	15

Fuente: elaboración propia.

Se obtiene los puntos de corte y escala por cada una de las categorías:

Tabla 4

Puntos de corte y escala								
Indicadores	Categorías				Suma	Promedio	N-Promedio	Categoría
	MA	BA	A	PA				
1	0,4707	1,50	3,49	3,49	8,91	4,35	-0,19	MA
2	0,2533	1,11	3,49	3,49	8,34	4,11	0,05	MA
3	-0,253	0,43	3,49	3,49	7,16	3,64	0,52	BA
4	0,4307	1,50	3,49	3,49	8,91	4,35	-0,19	MA
5	0,6229	1,11	3,49	3,49	8,71	4,20	-0,04	MA
6	0,8416	1,50	3,49	3,49	9,32	4,45	-0,29	MA
Suma	2,326	7,16	20,94	20,94	51,36	25,10		
Promedio (Puntos De Corte)	0,4105	1,14	3,49	3,49	N=	4,16		

Fuente: elaboración propia.

Para analizar los resultados obtenidos a partir del criterio de los expertos consultados se construyó un gráfico lineal con los puntos de corte y las categorías:

MA	BA	A	PA	NA
0,41	1,14	3,49	3,49	-

Se analizó la pertenencia de los valores de escala a cada intervalo de valores de categoría. El resultado de este análisis permitió extraer como conclusión que los indicadores 1, 2, 4, 5 y 6 están comprendidos en la categoría de muy adecuado y el 3 le corresponde a la categoría de bastante adecuado.

Partiendo de lo anterior se presenta la relación de los indicadores como categoría, observándose que no resultan indicadores adecuados, poco adecuados, ni inadecuados.

Tabla 5

Matriz de relación Indicadores - Categorías					
Indicadores	Categorías				
	MA	BA	A	PA	NA
1	X				
2	X				
3		X			
4	X				
5	X				
6	X				

Y así, se puede concluir que, según el criterio de los expertos, las categorías propuestas son significativas, por lo tanto no hay necesidad de una nueva ronda de consultas quedando validados los seis aspectos valorados en relación con la estrategia propuesta:

1. Pertinencia de los fundamentos en los que se sustenta la estrategia.
2. Pertinencia de las categorías y subcategorías de análisis.

3. Pertinencia de las etapas y acciones que conforman la estrategia.
4. Contribución a la apropiación de conocimientos, actitudes y prácticas para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva.
5. Pertinencia y factibilidad de la estrategia para la superación de los docentes y transformación de la práctica educativa en la universidad.
6. Pertinencia del sistema de evaluación.

Paso 3: Interpretación y análisis cualitativo de los resultados del Cuestionario de Criterio de expertos.

Para enriquecer y complementar el análisis estadístico- matemático tributado por la aplicación de la técnica Delphi, se solicitó de cada especialista, a través de una cuartilla anexa al cuestionario entregado, sus apreciaciones cualitativas con respecto a la propuesta, de modo que pudieran señalar fortalezas y debilidades de la misma y sugerir cambios y adecuaciones para su optimización.

Luego se llevó a cabo una interpretación de las observaciones y juicios de valor cualitativo que proporcionaron los expertos en la evaluación general de la estrategia de superación docente universitaria, los resultados se exponen a continuación.

La propuesta de estrategia presentada, fue valorada a partir de la interpretación cualitativa y cuantitativa ofrecida por el grupo de expertos. Ambas fuentes de información tributan a un análisis desde distintos enfoques complementarios y enriquecen la mirada de quien investiga. Por ello se realizó la triangulación de fuentes para enriquecer el análisis integral de la estrategia diseñada.

Los expertos coincidieron sobre la coherencia de los fundamentos en que se sustenta la estrategia, y su correspondencia con el objeto propuesto. Estos expresan bases teóricas esenciales desde las perspectivas filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica que propician una enfocada lógica teórico-metodológica, con un adecuado rigor científico y nivel de actualización.

Fue valorada como muy adecuada la pertinencia de las categorías y subcategorías de análisis empleadas, ya que refleja una correcta visión acerca de los aspectos relacionados con los ejes de la investigación, indicando los elementos y direcciones esenciales de la práctica educativa para potenciar el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva.

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

Los expertos brindaron opiniones muy favorables en cuanto a concebir las acciones de superación desde la reflexión metacognitiva y cuatro expertos hicieron alusión a la pertinencia de la combinación de varias formas organizativas para la ejecución de las acciones de superación.

La estrategia ofrece una contribución muy adecuada a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde la dimensión metacognitiva, con elevada profundidad en los temas abordados durante las acciones de superación, la vinculación de aspectos teóricos y prácticos y la disposición hacia la aplicación práctica de los contenidos de la superación.

En sentido general, los expertos consideraron muy adecuadas la pertinencia y factibilidad de la estrategia para la superación de los docentes y transformación de la

práctica educativa, por aproximar a los requerimientos que se exigen en el escenario universitario en materia de calidad de los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes, aspectos sobre los cuales se sustenta la concepción de aprendizaje desarrollador que se aborda y el correspondiente proceso de superación que se implementa.

CONCLUSIONES

La presente investigación ofrece una fundamentación del proceso de superación docente y su influencia para la dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva en los docentes universitarios, sobre la base de una concepción holística y el carácter permanente de la superación en el escenario de la Educación Superior.

Se concibió el tratamiento de la temática en estudio desde la dimensión del docente como mediador del proceso de aprendizaje, cuyas potencialidades asociadas a las sistemáticas acciones de superación desarrolladas por el departamento sobre temas de las ciencias de la educación, la diversificación de las formas de organización de la superación, específicamente los talleres, cursos de postgrado y conferencias. Unido al uso efectivo de la autosuperación como fuente de actualización de conocimientos y perfeccionamiento de habilidades docentes.

Se identificaron como carencias una insuficiente concepción del proceso de superación docente universitaria, relacionado en primer lugar, con el diagnóstico de necesidades, en segundo lugar, con las propuestas de actividades de superación y el contenido de las mismas. Se perciben limitaciones en el despliegue de una enseñanza desarrolladora desde la reflexión metacognitiva por parte de los docentes, quienes manifestaron la necesidad de una reconceptualización de la superación hacia el logro de estrategias que posibiliten la apropiación activa y creadora de los conocimientos y modos de actuación del profesional de la Psicología.

La superación docente fue caracterizada como un proceso de alta prioridad en el escenario universitario, dirigido esencialmente a contenidos pedagógicos desde un nivel teórico, que no toma en consideración el diagnóstico de las necesidades individuales para su desarrollo en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti-Spíritus. Sus principales formas son los talleres y los cursos de postgrado, seguidos por la autosuperación y las conferencias. En cambio, solo la mitad de los docentes destacan la formación a través de maestrías y doctorado, este último citado como el

más provechoso para el mejoramiento del desempeño como docentes. La valoración general de la superación fue de bueno, sin embargo no se aprecia una concreción de los aspectos teóricos para su puesta en práctica. Se sugirió la realización de entrenamientos, talleres y cursos contextualizados en la enseñanza de la psicología.

La valoración de la estrategia propuesta por el criterio de expertos evidenció su pertinencia y factibilidad, a partir de la consideración de muy adecuado sobre los fundamentos en los que se sustenta la estrategia, las categorías y subcategorías de análisis, la contribución a la apropiación de conocimientos, actitudes y prácticas para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva su pertinencia y validez para la superación de los docentes y transformación de la práctica educativa en la universidad, así como el sistema de evaluación. Se consideró como bastante adecuado la pertinencia de las etapas y acciones que conforman la estrategia.

RECOMENDACIONES

- Implementar la estrategia de superación profesional docente en el Departamento de Psicología de la UCM
- Desarrollar otros estudios derivados de este, que tributen a la ampliación y enriquecimiento de la investigación relativa al tema y su intervención efectiva desde otros marcos de la metodología cualitativa

Bibliografía.

Addine, F. (2002). *Principios para la dirección del proceso pedagógico*. En: Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Addine, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Addine, F y García, G. (2003). *La interacción: Núcleo de las relaciones interdisciplinarias en el proceso de la formación de los profesionales de la educación. Una propuesta para la práctica laboral investigativa*. La Habana: MINED-DFPPP.

Advine, Ginoris, O. (2007a). El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivo, contenido y métodos de enseñanza-aprendizaje, en Preparación Pedagógica para profesores en la nueva universidad cubana.

Addine, F. y otros. (2010). *La superación pedagógica permanente de los profesores en Cuba: experiencias renovadoras y pertinentes en la educación superior*. En 7mo CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSIDAD 2010, Curso 6, La Habana, Cuba.

Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida*. Didáctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Anastasiou, L. (2012). *Formação docente para a metacognição: elementos para um iniciam de discussão*. Ponencia presentada en el XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – UNICAMP, Campinas. Brasil.

Anastasiou, L. y Pessate, L. (2012). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. (10ª Edição). Joinville, Editora Univille.

Añorga, J. (1996). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular de Maestrías y Doctorados. Hacia una propuesta de avanzada. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Libro 2. Soporte magnético.

Avendaño, R y Labarrere, A. (1989). *¿Sabes enseñar a clasificar y comparar?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Balmaceda Neyra, O. y otros (2010). Hacia una gestión eficiente del Postgrado. Tendencias, motivación y satisfacción de necesidades. Presentación en Curso 5 Pre evento del evento internacional, Universidad 2010, La Habana, Cuba.
- Baute LM, Iglesias M. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesor universitario. *Pedagogía Universitaria*, 16 (1).
- Baxter, E. (2002). *La escuela y el problema de la formación del hombre. En: Compendio de Pedagogía*. Compilador Gilberto García Batista. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bernaza, G. y otros. (2013). *El proceso pedagógico de postgrado: fundamentos, retos y aplicaciones*. En CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2013, La Habana, Cuba.
- Betts, G.T. (1991). The Autonomous Learner Model for the Gifted and Talented. En N. Colangelo y G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Burón, J (1990). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- Cabrera, I. (2008). Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: direcciones y estrategias en la formación profesional. Centro de estudios de la Educación. UCLV.
- Carretero, M (1993). *Constructivismo y Educación*. Zaragoza. Edelvives
- Castellanos, D. (1999). La comprensión de los procesos de aprendizaje: apuntes para un marco conceptual. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana.
- Castellanos, B. (1999). *Perspectivas contemporáneas en torno al aprendizaje*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana.
- Castellanos, B. (2003). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. Curso: Teorías del Aprendizaje. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). Maestría en educación. Ciudad de la Habana.
- Castellanos, B. y col. (2000). *Aprendizaje desarrollador: Dimensiones y subdimensiones*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana. Cuba.

- Castellanos, B. (2000). *Perspectivas contemporáneas en torno al aprendizaje*. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana
- Castellanos, D. (2005). *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. En CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2005, Curso 26, La Habana, Cuba.
- Castellanos, D. y col. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos, D. y col. (2001a). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana. Cuba.
- Castellanos, D. y col. (2001b). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. En EVENTO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2001, Curso 16, La Habana, Cuba.
- Castellanos, D. y Grueiro, I. ¿Puede ser el maestro un facilitador? Una reflexión sobre la inteligencia y su desarrollo. Curso Pre-Congreso Pedagogía 97. Ciudad de La Habana.
- Colectivo de autores. (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje*, La Habana, Cuba, P.12
- Coll, C. y col. (1992). *Desarrollo psicológico y educación*. T. II. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (1993). *Psicología y Didácticas: demarcación e interconexión*. Infancia y Aprendizaje, No. 62-63, Madrid.
- Conferencia Regional de la Educación universitaria en América Latina y el Caribe. (2008). Extraído el 3 noviembre, 2012, de <http://www.cres2008.org/es/index.php>
- Davis, C.; Nunes, M. y Nunes, C. (2005). *Metacognição e processo escolar: articulando teoría e prática*. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 205-230.
- De la Torre, S. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje creativos*. En De Armas N y col. (2003). *En el estudio, caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa*. Pedagogía.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana, Ediciones UNESCO.

- Delors, J. (1997). Los cuatro pilares de la educación. En: La educación encierra un tesoro .Correo de la UNESCO, Vol.12, pp. 91-103.
- Fariñas, G. (2004). La educación del futuro vista desde una psicología histórico – culturalista. En *Psicología Educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Febles, M. y Canfux, V. (2006) La concepción histórico cultural del desarrollo. Leyes y principios. En Cruz, L. (compiladora) *Psicología del desarrollo*. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Fernández y Turcaz J. *Didáctica General*. Caracas: Editorial Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 - 911.
- Flavell, J. (1978). Metacognitive Development. En J. Scandura y C. Brainerd (Eds.), *Structural processes theories of complex human behavior* (pp.213-245). Netherlands: Sijthoff & Noordoff.
- Fuentes M. (2001). ¿Por qué el grupo en la psicología social? *Revista Cubana de Psicología*. 18 (1)
- Gil, D. (2002). El papel de la educación ante las transformaciones científico-tecnológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 18. CTS ante la educación. España.
- Ginoris O. y col. (2006). “La Didáctica: ciencia del proceso de enseñanza – aprendizaje escolarizado.” Tomado de: Ginoris Quesada, Oscar, Fátima Ginoris, O. (2007b) "La semipresencialidad y sus exigencias pedagógicas y didácticas al proceso de formación profesional en la educación superior", en *Preparación Pedagógica para profesores en la Nueva Universidad Cubana*.
- González, F. (2009). La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revistas Actualidades Investigativas en Educación*, Número Especial, 1-24.
- Guanipa L, González Y. (2010). Formación del profesor universitario en la educación del siglo XXI. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación social*. No 8.

- Hernández, J. (2010). Alternativa metodológica para potenciar la preparación psicopedagógica de los profesores de la carrera de contabilidad. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(18). Extraído el 3 noviembre, 2012, de <http://www.eumed.net/rev/ced>
- Herrera, J. (2010). Estrategia pedagógica para el desarrollo de una cultura profesional docente centrada en la labor educativa y política-ideológica en la universidad. UNISS. Cuba
- Hidalgo, A. Ciencia, Tecnología y Sociedad. Proyecto Symploké. Universidad de Oviedo.
- Horrutiner P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En V. Ferreres y F. Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función docente* (pp.25-34). Madrid: Síntesis
- Imbernón. F. (2001b). *La formación en los centros educativos ¿tendencia o moda? En Claves para la innovación educativa* (pp. 15-21). España: Laboratorio Educativo.
- Iglesias M, Cáceres M, Lara L, Bravo G, Cañedo C, Valdés O, Linares D. (s/f). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta necesaria. Universidad de Cienfuegos.
- Uniss. (2011). Informe de balance anual de la VRD, Sancti-Espíritus
- Iranzo, P. y otros. (2004). *Procesos de desarrollo y de aprendizaje profesional del docente universitario a partir del análisis de las situaciones formales de la docencia*. Ponencia presentada en el III SIMPOSIO IBEROAMERICANO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA. AIDU, Universidad de Deusto, España.
- Lanues MC, Martínez M, Pérez V. (s/f). El maestro y la investigación educativa en el siglo XXI. [formato digital]

- León B, Latas C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (2), 269-278.
- López, J. y Valera, O. (1996). *Sistema de principios para una enseñanza que produzca el desarrollo*. Ponencia presentada en el ENCUENTRO SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO, La Habana, Cuba.
- Martín, D. (2014). La formación de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador. *Gaceta Médica Espirituana*, 16(2). Disponible en: [http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.16.\(2\)_14/resumen.html](http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.16.(2)_14/resumen.html)
- Marín V. (s/f). El conocimiento y la formación del profesorado universitario. Universidad de Córdoba.
- Martí, J. (1975). *Obras completas* .Tomo VI. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Mas O. (2011) El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>
- Mayor, J. y otros. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Michavila F. (s/f). La formación del profesor universitario .Tribuna: Aula Libre.
- Miller, E. (2002). *Políticas de formación docente en la comunidad del Caribe*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Ministerio de Educación Superior [MES]. (2004). Reglamento Educación de Postgrado. República de Cuba. Resolución 132/2004.
- Ministerio de Educación Superior [MES]. (2007). Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. República de Cuba. Resolución 210/2007.
- Ministerio de Educación Superior [MES]. (2008). Sistema de Superación de Profesores (SSP) de los Centros de Educación Superior adscritos al Ministerio de Educación Superior. República de Cuba. Instrucción 3/2008.
- Moon, B. (2002). *La formación docente en Inglaterra: perspectiva nacional e internacional*. México D.F: Editorial McGraw-Hill Interamericana.

- Nieto, A. (2005). Modelo de Superación Profesional para el perfeccionamiento de las competencias profesionales en la actividad educativa con profesores de los ISP. Tesis doctoral inédita, ISP “Félix Varela”, Santa Clara, Cuba.
- Nieves, Z. (2000). Aprendizaje desde el enfoque histórico cultural. UCLV. Cuba
- Núñez, R, Pedro G y Palacios, P. (2012). La superación docente continua: Algunos criterios para su perfeccionamiento. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN 1681-5653). [Soporte digital]
- Pacheco, M. (2006). Impacto social de una estrategia de superación para la atención de escolares talentosos. *Revista digital*.
- Padrón A. y Vizcaíno, A. (2011). Alternativa metodológica dirigida potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollador. *Revista Avances*, 14[mayo].
- Paniagua, M. (2002). *La formación y la actualización de los docentes de secundaria. Herramientas para el cambio en educación secundaria: un camino para el desarrollo humano*. México: Editorial Limusa.
- Pérez-Rosas A. Estrategias metacognitivas en el aula. Instituto de Desarrollo Intelectual.
- Pozo, JI. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Quintanal J, García B, Martínez M. (2007). El perfil docente: capacidades y funciones que se establecen en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Futuro* 16, 131-152
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de ensino e aprendizagem. *Psicologia, reflexão e crítica* 16(1), 109-116.
- Rico, P. y otros. (2004). *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y Práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez G. (2010). Principios para los diseños de programas académicos; Problemas, Reflexiones e Ideas para una práctica renovadora del postgrado. CD. Pos 084, Evento Internacional Universidad 2008, Palacio de las convenciones. La Habana
- Rodríguez, G. y col (2008). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Rodríguez M. (1999). Aprender con calidad. [inédito]. CIPS, La Habana.

- Ruíz, A. (2010). La superación profesional en la nueva universidad cubana: un profesor diferente en un contexto diferente. Cuadernos de Educación y Desarrollo. 2 (12)
- Ruíz, A (2009): Sistema de acciones de superación para la dirección pedagógica del “aprender a estudiar”. Tesis en opción al grado de Master en Ciencias de la Educación Superior, UCLV. Santa Clara.
- Ruíz, M. (2001). *La competencia investigadora*. México: Editorial independiente.
- Santamaría, D. (2007). La superación del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Tesis doctoral inédita, ISP “Félix Varela”, Santa Clara, Cuba.
- Scribner, S. (1986). Thinking in action: Some characteristics of practical thought. In Sternberg R y Wagner RK (Eds) Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world. New York. Cambridge University Press.
- Soussan, G. (2002). *La formación de los docentes en Francia*. Los institutos universitarios de formación de maestros IUFM en Formación docente: un aporte a la discusión. Francia: Editorial Santillana.
- Tedesco JC. (s/f). Profesionalización y Capacitación docente. Sede regional del instituto internacional de planeamiento de la educación. IIPE-Buenos Aires.
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la Educación universitaria en el siglo XXI. Visión y acción. Informe final, Paris [5-9 de octubre].
- Varona, E.J. (1994). *Trabajo sobre educación y enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Verginica N. (s/f). Desarrollo profesional del docente universitario y las dificultades de su práctica docente. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Bucarest.
- Villarroel C. (1998) La Capacitación del Profesor Universitario: ¿Informativa o Formativa? Agenda Académica 5 (1).
- Vigotsky, LS. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Zilberstein, J. (2004). Aprendizaje desarrollador. Universidad de Matanzas. Cuba.

Zilberstein, J. (2004). Curso de Postgrado: Aprendizaje Desarrollador. Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA).Universidad de Matanzas.

ANEXOS

Anexo 1

Modelo de Consentimiento informado.

Por medio del presente informe manifiesto voluntariamente y en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, mi disposición de participar en esta investigación que tiene como objetivo profundizar en el estado de la superación docente universitaria de manera que contribuya al perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde una reflexión metacognitiva en el departamento de Psicología de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus Dr. Faustino Pérez Hernández. He sido informado (a) del secreto que se guardará sobre mis resultados y mi derecho a conocerlos y a retirarme de la investigación si así lo deseo.

Para que así conste reflejo:

Nombre y apellidos: _____

Firma: _____

Anexo 2

Observación participante.

Objetivo: confrontar el desempeño de los docentes en sus diferentes espacios de trabajo.

Aspectos a observar:

-Estado de satisfacción de los docentes con respecto a la estrategia de superación trazada por el departamento.

- Si se tiene en cuenta los resultados del diagnóstico y la caracterización de los docentes para trazar la estrategia de superación del departamento.

-Si se realiza una atención diferenciada a las necesidades de superación de cada docente.

-Habilidades y competencias profesionales que han sido optimizadas en los docentes, gracias al proceso de superación que han recibido.

- Si se fomenta el desarrollo de la actividad intelectual productivo-creadora y la reflexión metacognitiva durante las actividades docentes.

- Actitud de los docentes hacia el desarrollo de estrategias metacognitivas en la práctica educativa cotidiana.

- Trabajo que se realiza desde la asignatura, para la ejecución de tareas metacognitivas.

Estos aspectos fueron observados en las reuniones de carrera, sesiones científicas de la Facultad y del Departamento de Psicología, así como en clases y otras actividades docentes.

Anexo 3

Cuestionario sobre el proceso de superación docente universitaria.

Estimado profesor(a), se realiza un estudio relacionado con las actividades de superación de los docentes en la universidad. Se necesita su valiosa colaboración, con seriedad y alto sentido profesional, agradeciendo la ayuda prestada.

Departamento

docente: _____

Años de experiencia como docente universitario: _____

Título académico o grado científico: _____

Categoría docente: _____

1. ¿Se supera usted actualmente? si___ no___

1.1. ¿Qué tiempo semanal promedio usted dedica a la superación profesional?

2. Marque con una cruz (x) en ¿cuáles de las siguientes formas de superación usted ha participado en este curso escolar?

conferencias _____

diplomados _____

talleres _____

maestrías _____

cursos de postgrado _____

doctorado _____

entrenamientos _____

autosuperación _____

otras ___ ¿Cuáles? _____

3. ¿En cuáles de las formas de superación en que usted ha participado ha sentido más satisfechas sus expectativas?, ¿Por qué?

4. ¿Se corresponde la superación que ha recibido con sus principales necesidades e intereses?

siempre___ casi siempre ___ algunas veces___ nunca___

5. ¿Aplicas los conocimientos adquiridos en la superación, a tu actividad docente educativa?

siempre___ casi siempre ___ algunas veces___ nunca___

5.1. ¿Cuáles son los obstáculos que con más frecuencia ha tenido que enfrentar, al aplicar los conocimientos adquiridos como resultados de la superación?

6. ¿Concibe su departamento actividades dirigidas a la superación de sus docentes?

siempre___ casi siempre ___ a veces___ nunca___

6.1. En caso de que su respuesta haya sido positiva, mencione, ¿cuáles?

6.2. ¿Qué contenidos han sido tratados en la superación concebida por la universidad?

6.3. Marque con una cruz (x) los resultados que han generado las actividades de superación concebidas y desarrolladas por la universidad.

conocimientos actualizados___ materiales didácticos ___
medios de enseñanza___ métodos de trabajo___
proyectos de investigación___ proyectos educativos___
estrategias de organización y planificación del trabajo___
otras___ ¿cuáles?_____

6.4. Marque con una cruz (x) el personal docente que ha desarrollado las actividades de superación concebidas por la escuela.

docentes de la universidad___ metodólogos ___
dirigentes de la universidad ___
profesores del Centro de Estudios de Educación (Uniss)___
otros___ ¿cuáles?_____

7. Si tuviera que proponerle a la universidad diferentes actividades de superación para los docentes, cuáles usted sugeriría. Menciónelas en orden jerárquico.

Anexo 4

-Cuestionario sobre el proceso de dirección del aprendizaje en la universidad.

Estimado profesor(a), se realiza un estudio relacionado con el proceso de dirección del aprendizaje en la universidad. Se necesita su valiosa colaboración, con seriedad y alto sentido profesional, agradeciendo la ayuda prestada.

Departamento

docente: _____

Años de experiencia como docente universitario: _____

Título académico o grado científico: _____

Categoría docente: _____

En el marco de la actividad docente, usted:

1. ¿Logra que los estudiantes realicen aprendizajes de calidad y aprendan a aprender? si___ no___. ¿Cómo?

2. ¿Propicia el desarrollo de la actividad intelectual productivo-creadora y la reflexión metacognitiva de los estudiantes? si___ no___. ¿Cómo?

3. Marque a continuación los aspectos que usted considere se relacionan con la metacognición:

___ Conocer la metas que se quieren alcanzar.

___ Elegir las estrategias para conseguir los objetivos planteados.

___ Reflexionar sobre el propio proceso de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas.

___ Evaluar los resultados para saber si se han logrado las metas iniciales.

4. ¿Qué espacio se ofrece, desde la asignatura, para la realización de tareas metacognitivas?

5. ¿Aplica usted o intenta desarrollar sus estrategias metacognitivas cuando se enfrenta a situaciones de aprendizaje?

6. ¿Implementa con los estudiantes las prácticas habituales de formular preguntas del tipo: por qué, cómo, cuándo, dónde, para comprender un texto, o procura proponer otros procedimientos para que ellos evalúen y regulen la comprensión?

7. ¿Cuál es la utilidad de la metacognición para la enseñanza? Realice un listado.

Anexo 5

-Grupo estructurado

Objetivo: Obtener información acerca del empleo de la reflexión metacognitiva y cómo repercute la utilización de la misma en la labor de los docentes.

Identificación del moderador: (persona responsable de coordinar al grupo estructurado).

Participantes:

Lista de asistentes al grupo estructurado:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

Tema de debate: El empleo de la reflexión metacognitiva en el contexto universitario y su potenciación por parte de los docentes.

El debate parte del análisis del planteamiento siguiente: Es difícil que las propuestas metacognitivas puedan desarrollarse con prácticas docentes estereotipadas; sí, en cambio, con docentes que actúan metacognitivamente como aprendices y como enseñantes.

¿Cuáles son los mitos y resistencias que usted encuentra en el contexto universitario para trabajar con propuestas que incluyan actividades metacognitivas?

Aspectos a tener en cuenta para el debate:

- Empleo de la reflexión metacognitiva en las situaciones de aprendizaje de los grupos donde imparten docencia.
- Trabajo que se realiza desde la asignatura, para la ejecución de tareas metacognitivas.

- Vías y recursos más empleados para estimular la reflexión metacognitiva hacia el aprendizaje en los estudiantes.
- Perspectiva desde la cual se conduce la potenciación de la reflexión metacognitiva hacia el aprendizaje: perspectiva individual o perspectiva grupal.
- Opinión acerca de su desempeño profesional y docente.
- Realización de actividades y tiempo dedicado a la superación.

Anexo 6

Debate

Tema: Resultados de los conocimientos previos obtenidos durante la etapa de diagnóstico.

Total de horas: 2 horas.

Coordinadora: Lic. Helena Liset Lorenzo Corrales.

Fundamentación

El debate posibilita la confrontación de ideas, juicios y opiniones, el ejercicio de la crítica, así como la socialización de los conocimientos adquiridos en relación al estado de la superación docente en el Departamento de Psicología de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti-Spíritus.

Propicia la participación de los docentes a través de la exposición de razonamientos, conceptos y juicios personales derivados de intercambio grupal, el cual manifiesta la toma de partido a través de propuesta de soluciones a problemas que se identifican en el proceso de análisis del contenido en estrecho vínculo con el contexto en el que se desarrolla la actividad educativa.

La comunicación es de suma importancia, pues los docente deben utilizar la exposición oral para explicar, argumentar sus juicios, puntos de vista y opiniones que se someten al análisis y la valoración de los demás.

Objetivo general: Intercambiar experiencias en torno a las potencialidades y carencias de la superación docente universitaria en el Departamento de Psicología de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti-Spíritus.

Orientaciones

Para su realización se toman en consideración no solo el debate y reflexión sobre las experiencias presentadas sino la búsqueda de elementos esenciales que lleven hacia una práctica educativa que propicie el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde una reflexión metacognitiva.

Anexo 7

Conferencias especializadas

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

Total de horas: 10 horas.

Prof. Lic. Helena Liset Lorenzo Corrales.

Fundamentación

La planificación de las conferencias especializadas se concibe a partir de las carencias identificadas en la superación de los docentes durante la etapa de diagnóstico, referidas a las concepciones teóricas sobre el aprendizaje desarrollador, comenzando por las generalidades del mismo para familiarizar a los participantes al respecto y posteriormente se centra en la reflexión metacognitiva como herramienta para el logro de el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje.

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

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

Aspectos generales del programa de las conferencias

Conferencia 1- - La concepción de aprendizaje desarrollador y su implicación la formación integral del estudiante universitario.

Total de horas: 2 horas.

Prof. Lic. Helena Liset Lorenzo Corrales.

Objetivos:

Aproximar a los participantes al tema relacionado con la perspectiva del aprendizaje desarrollador y sus distintas dimensiones.

Reflexionar sobre la interrelación existente entre las dimensiones del aprendizaje desarrollador y los contenidos a los que hacen referencia cada una.

Debatir detenidamente en cuanto a la dimensión de la reflexión metacognitiva y sus distintas subdimensiones.

Sistema de conocimientos.

Aspectos teóricos sobre el aprendizaje desarrollador y sus distintas dimensiones.

Importancia de la reflexión metacognitiva y sus distintas subdimensiones.

Conferencia 2- La reflexión metacognitiva y su papel en la toma de conciencia y el control de la actividad intelectual autoregulada.

Total de horas: 2 horas.

Prof. Lic. Helena Liset Lorenzo Corrales.

Objetivos:

Propiciar la reflexión individual y grupal acerca del fomento de la reflexión metacognitiva en la dirección del aprendizaje.

Valorar la importancia de la reflexión metacognitiva en la toma de conciencia y el control de la actividad intelectual autoregulada.

Sistema de conocimientos

Aspectos teóricos sobre la reflexión metacognitiva y su papel en la toma de conciencia y el control de la actividad intelectual autorregulada.

Funciones de la metacognición.

Conferencia 3- Conocimientos sobre el sistema y la actividad cognitivos de la propia persona.

Total de horas: 2 horas.

Prof. *Lic. Helena Liset Lorenzo Corrales.*

Objetivos:

Propiciar el análisis y reflexión a cerca de los conocimientos sobre el sistema y la actividad cognitivos de la propia persona y su papel en la práctica educativa.

Valorar la importancia de la articulación de alternativas de enseñanza desarrolladoras que valoren los conocimientos sobre el sistema y la actividad cognitivos de la propia persona.

Sistema de conocimientos

Aspectos relativos a la reflexión y al conocimiento o la conciencia del sujeto de sus estados y procesos intelectuales (metaconocimientos, reflexión y conciencia metacognitiva).

La reflexión metacognitiva y su relación el aprendizaje estratégico

Conferencia 4- Conocimientos sobre las tareas del aprendizaje y sobre las posibles estrategias a desplegar para mejorar el rendimiento en función de determinados fines.

Total de horas: 2 horas.

Prof. *Lic. Helena Liset Lorenzo Corrales.*

Objetivos:

Propiciar el análisis y reflexión a cerca de los conocimientos sobre las tareas del aprendizaje y sobre las posibles estrategias a desplegar para mejorar el rendimiento en función de determinados fines y su papel en la práctica educativa.

Valorar la importancia de la articulación de alternativas de enseñanza desarrolladoras que valoren los conocimientos sobre las tareas del aprendizaje y sobre las posibles estrategias a desplegar para mejorar el rendimiento en función de determinados fines.

Sistema de conocimientos

Las variables de la tarea, reflexión sobre el tipo de problema el objetivo de la tarea, nivel de dificultad.

Las variables de estrategia, conocimiento de las estrategias, el pensamiento reflexivo para desarrollar la conciencia y conocimiento sobre uno mismo, la tarea, y las estrategias en un contexto determinado.

Conferencia 5- Reflexión sobre cómo las interacciones entre los conocimientos sobre el sistema de actividad cognitivos de la propia persona, las tareas de aprendizaje y las estrategias determinan el curso y resultado de las actividades.

Total de horas: 2 horas.

Prof. *Lic. Helena Liset Lorenzo Corrales.*

Objetivos:

Propiciar el análisis y reflexión a cerca de cómo las interacciones entre los conocimientos sobre el sistema de actividad cognitivos de la propia persona, las tareas de aprendizaje y las estrategias determinan el curso y resultado de las actividades.

Valorar la importancia de la articulación de alternativas de enseñanza desarrolladoras que valoren los conocimientos sobre las tareas del aprendizaje y sobre las posibles estrategias a desplegar para mejorar el rendimiento en función de determinados fines.

Sistema de conocimientos

Aprender a aprender y aprender a pensar.

El fomento del pensamiento creador.

Métodos y procedimientos

Se toma en consideración la organización flexible en torno a lo problémico, lo heurístico, lo investigativo y lo creador de forma que contribuyan a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas implicados en una actividad intelectual productiva-creadora, crítica y reflexiva, centrada en una enseñanza activa y motivadora, implicativa y dinámica.

Estos se caracterizan por ser esencialmente productivos, aunque comprendidos en su interacción dialéctica con los métodos expositivos; garantizar la participación activa de los docentes en la búsqueda del conocimiento y permitir tanto un aprendizaje reflexivo-racional como vivencial afectivo, inducir a la reflexión y el desarrollo de conocimientos sobre sí mismos y el grupo como sujetos del aprendizaje y la formación; propiciar la producción y el uso de adecuadas estrategias cognitivas y metacognitivas que eleven su eficiencia; potenciar el desarrollo del autoconocimiento, autocontrol, autovaloración y autoevaluación, en correspondencia con el carácter activo y consciente del aprendizaje, todo apoyado en el trabajo cooperado en el grupo en armonía con el individual.

Evaluación

La evaluación se realiza a partir de los conocimientos, actitudes y prácticas que demuestran los participantes en relación con los contenidos recibidos. Se tiene en cuenta la participación activa de los docentes en los intercambios y reflexiones que tienen lugar durante la actividad.

Bibliografía.

Addine Ginoris, O. (2007a). El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivo, contenido y métodos

de enseñanza-aprendizaje, en Preparación Pedagógica para profesores en la nueva universidad cubana.

Castellanos, B. y col. (2000). Aprendizaje desarrollador: Dimensiones y subdimensiones. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana. Cuba.

Castellanos, D. y col. (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana. Cuba.

Castellanos, B. (2000). Perspectivas contemporáneas en torno al aprendizaje. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana

Castellanos, D. y otros. (2001c). *Para promover un aprendizaje desarrollador* (Colección Proyectos), ISPEJV, La Habana, Cuba.

Castellanos, D. y otros. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos, D. (2005). *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. En CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2005, Curso 26, La Habana, Cuba.

Flavell, J. (1978). Metacognitive Development. En J. Scandura y C. Brainerd (Eds.), *Structural processes theories of complex human behavior* (pp.213-245). Netherlands: Sijthoff & Noordoff.

Ortiz, A. (2005). *Aprendizaje desarrollador: una estrategia para educar instruyendo*. Colombia: Editorial CEPEDID.

Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de ensino e aprendizagem. *Psicologia, reflexão e crítica* 16(1), 109-116.

Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

CABRERA RUIZ, Isaac (2008) :Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: direcciones y estrategias en la formación profesional. Centro de estudios de la Educación. UCLV.

RUIZ DIAZ, A (2009): Sistema de acciones de superación para la dirección pedagógica del "aprender a estudiar". Tesis en opción al grado de Master en Ciencias de la Educación Superior, UCLV. Santa Clara.

BURÓN, J (1990). Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Ediciones Mensajero, Bilbao.

Zilberstein, J. (2004). Curso de Postgrado: Aprendizaje Desarrollador. Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA).Universidad de Matanzas.

Pérez-Rosas A. Estrategias metacognitivas en el aula. Instituto de Desarrollo Intelectual.

Anexo 8

Talleres

Título: Talleres de superación docente universitaria para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde una reflexión metacognitiva.

Total de horas: 16 horas.

Coordinadora: Lic. Helena Liset Lorenzo Corrales.

Fundamentación

Los talleres de superación docente para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde una reflexión metacognitiva constituyen una forma idónea de trabajo cooperado en el grupo, donde se fomentan la acción reflexiva, el debate, la confrontación de saberes y prácticas, el intercambio de opiniones, experiencias y vivencias, que van progresivamente reconfigurando el rol del docente universitario como potenciador del empleo de la reflexión metacognitiva en el contexto universitario.

Estos son planificados y ejecutados teniendo en cuenta los conocimientos teóricos adquiridos durante las conferencias especializadas. Para su ejecución exitosa se requiere de la previa autopreparación de los docentes y de la permanente retroalimentación que en ellos tiene lugar, con ello se puede lograr la apropiación de los conocimientos, actitudes, prácticas para fomentar el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva.

Objetivos:

Demostrar, argumentar y ejemplificar diferentes alternativas para fomentar el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva y concreción en las situaciones de aprendizaje.

Promover un pensamiento crítico y reflexivo en relación el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva y su aplicabilidad en la práctica educativa.

Temas:

Alternativas para fomentar el desarrollo de la reflexión metacognitiva.

Organización de las situaciones y condiciones de aprendizaje para propiciar la reflexión metacognitiva

Aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos en la planificación de una actividad docente.

Retroalimentación de los resultados de la ejecución de la actividad docente planificada.

Valorar la importancia del empleo de la reflexión metacognitiva y su implicación en el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje.

Orientaciones metodológicas

El desarrollo de los talleres debe combinar los enfoques teórico y práctico con la finalidad de contribuir a la apropiación de las bases conceptuales y el desarrollo de prácticas, a partir de la introducción de cuestiones teóricoprácticas relativas a la reflexión metacognitiva como herramienta para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje.

La planificación de los talleres se efectúa sobre la base de la creación de situaciones de aprendizaje, concretas desde la clase, orientadas como parte de la autopreparación con la finalidad de favorecer el análisis, la demostración, la argumentación, la ejemplificación en el espacio grupal, en un clima relacional y afectivo positivo.

Se recomienda el empleo de métodos activos y participativos que propicien, por medio del análisis y reflexión, la activación del aprendizaje y su incorporación en la práctica cotidiana.

La duración estimada de cada taller es de 4 horas, lo cual será ajustado en dependencia de las particularidades psicosociales del grupo, la disposición y motivación de cada uno de sus miembros hacia la actividad de superación.

En el desarrollo de los talleres se distinguen tres momentos, coherentemente articulados:

- Momento de apertura. Se presenta el tema y las ideas fundamentales para su desarrollo y se realiza un sondeo de las expectativas de los docentes participantes.
- Momento de desarrollo. Caracterizado por el amplio diálogo crítico y reflexivo en el grupo. En un primer tiempo, a partir de la experiencia profesional de los docentes, sus vivencias y a continuación, sobre la base de la confrontación de saberes y prácticas por medio de la información dispuesta por el coordinador del taller. En este momento tiene lugar una interrelación dialéctica entre la reflexión individual y grupal a través del trabajo cooperado en el grupo de docentes.
- Momento de cierre. Se valoran y recuperan los mejores aciertos, propuestas y soluciones, con énfasis en la satisfacción de las necesidades de superación y expectativas de los docentes respecto a la actividad desarrollada y se orienta el próximo taller.

Evaluación

La evaluación se realiza sistemáticamente en cada taller a partir de los conocimientos, actitudes, prácticas que demuestran los participantes en correspondencia con la temática abordada. Se toma en consideración la participación activa de los docentes en los intercambios y reflexiones que ocurren durante la actividad. Se insiste en las diversas formas de evaluación y, entre ellas, la autoevaluación como mecanismo movilizador y autorregulador del aprendizaje.

Bibliografía.

Addine Ginoris, O. (2007a). El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivo, contenido y métodos de enseñanza-aprendizaje, en Preparación Pedagógica para profesores en la nueva universidad cubana.

Castellanos, B. y col. (2000). Aprendizaje desarrollador: Dimensiones y subdimensiones. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana. Cuba.

Castellanos, D. y col. (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana. Cuba.

Castellanos, B. (2000). Perspectivas contemporáneas en torno al aprendizaje. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana

Castellanos, D. y otros. (2001c). *Para promover un aprendizaje desarrollador* (Colección Proyectos), ISPEJV, La Habana, Cuba.

- Castellanos, D. y otros. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos, D. (2005). *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. En CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2005, Curso 26, La Habana, Cuba.
- Flavell, J. (1978). Metacognitive Development. En J. Scandura y C. Brainerd (Eds.), *Structural processes theories of complex human behavior* (pp.213-245). Netherlands: Sijthoff & Noordoff.
- Ortiz, A. (2005). *Aprendizaje desarrollador: una estrategia para educar instruyendo*. Colombia: Editorial CEPEDID.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de ensino e aprendizagem. *Psicologia, reflexão e crítica* 16(1), 109-116.
- Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- CABRERA RUIZ, Isaac (2008). Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: direcciones y estrategias en la formación profesional. Centro de estudios de la Educación. UCLV.
- RUIZ DIAZ, A (2009): Sistema de acciones de superación para la dirección pedagógica del “aprender a estudiar”. Tesis en opción al grado de Master en Ciencias de la Educación Superior, UCLV. Santa Clara.
- BURÓN, J (1990). Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Ediciones Mensajero, Bilbao.
- Zilberstein, J. (2004). Curso de Postgrado: Aprendizaje Desarrollador. Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA). Universidad de Matanzas.
- Pérez-Rosas A. Estrategias metacognitivas en el aula. Instituto de Desarrollo Intelectual.

2- Valore los aspectos que influyen sobre el nivel de argumentación o fundamentación que posee sobre el tema objeto de estudio. Marque con una (x) según corresponda.

Fuentes de argumentación	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados en correspondencia con la temática que se aborda			
Experiencia obtenida en la práctica pedagógica			
Investigaciones de autores nacionales en relación con la superación docente universitaria.			
Investigaciones de autores extranjeros en relación con la superación docente universitaria.			
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero			
Intuición			

Estimado profesor, sometemos a su valoración la estrategia de superación dirigida a los docentes del Departamento de Psicología de la UCM para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde una reflexión metacognitiva. Para ello se añaden en la seguida tabla una serie de indicadores a valorar a partir de la escala que se sitúa a continuación. Sería muy beneficioso contar con sus argumentos en cada caso. Una vez más agradecemos su colaboración.

Escala valorativa:

Muy Adecuado (MA). Se considera aquel aspecto que es óptimo, en el cual se expresan todas y cada una de las propiedades, consideradas como componentes esenciales para determinar la calidad del objeto que se evalúa.

Bastante Adecuado (BA). Se considera aquel aspecto que expresa en casi toda su generalidad las cualidades esenciales del objeto que se evalúa, siendo capaz de representar con un grado bastante elevado, los rasgos fundamentales que tipifican su calidad.

Adecuado (A). Se considera aquel aspecto que tiene en cuenta una parte importante de las cualidades del objeto a evaluar, las cuales expresan elementos de valor con determinado nivel de suficiencia, aunque puede ser susceptible de perfeccionamiento en cuestiones poco significativas.

Poco Adecuado (PA). Se considera aquel aspecto que expresa un bajo nivel de adecuación en relación con el estado deseado del objeto que se evalúa al expresarse carencias en determinados componentes, considerados esenciales para determinar su calidad.

No Adecuado (NA). Se considera aquel aspecto en el que se expresan marcadas limitaciones y contradicciones que no le permiten adecuarse a las cualidades

esenciales que determinan la calidad del objeto que se evalúa por lo que no resulta procedente.

Marque con una cruz la alternativa que considere en cada uno de los siguientes elementos.

Aspectos a valorar	Muy adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No adecuado
Pertinencia de los fundamentos en los que se sustenta la estrategia					
Pertinencia de las categorías y subcategorías de análisis					
Pertinencia de las etapas y acciones que conforman la estrategia					
Contribución a la apropiación de conocimientos, actitudes y prácticas para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje desde la reflexión metacognitiva.					
Pertinencia y factibilidad de la estrategia para la superación de los docentes y transformación de la práctica educativa en la universidad					
Pertinencia del sistema de evaluación					

Serían de mucho valor sus sugerencias o recomendaciones en cualquiera de los aspectos anteriores valorados. Por favor, refiéralas a continuación. Le estaremos muy agradecidos por ellas.

1-

2-

3-

4-

5-

Anexo 10

Resultados del cálculo del coeficiente de argumentación o fundamentación.

Fuentes de argumentación.	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios.		
	Alto (A)	Medio (M)	Bajo (B)
Análisis teóricos realizados en correspondencia con la temática que se aborda	0,2	0,16	0,1
Experiencia obtenida en la práctica pedagógica	0,1	0,08	0,05
Investigaciones de autores nacionales en relación con la superación docente universitaria.	0,3	0,24	0,15
Investigaciones de autores extranjeros en relación con la superación docente universitaria.	0,05	0,04	0,025
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero	0,05	0,04	0,025
Intuición	0,3	0,24	0,15
Total	1	0,8	0,5

Anexo 11

Resultados de los aspectos sometidos a consideración contra. Las categorías utilizadas.

Tabla 6

Indicadores	Expertos														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	3	5	4	5	5
2	5	5	5	4	4	3	3	5	5	5	5	4	3	5	5
3	4	5	4	5	3	5	5	3	4	3	5	3	5	4	3
4	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	3	5	5	5	4
5	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	5
6	5	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5

Tabla 7

Frecuencias acumuladas relativas de categorías por indicador					
Indicadores	Categorías				
	MA	BA	A	PA	NA
1	0,67	0,93	1,00	1,00	1,00
2	0,60	0,87	1,00	1,00	1,00
3	0,40	0,67	1,00	1,00	1,00
4	0,67	0,93	1,00	1,00	1,00
5	0,73	0,87	1,00	1,00	1,00
6	0,80	0,93	1,00	1,00	1,00