

**REPÚBLICA DE CUBA**  
**UNIVERSIDAD CENTRAL "MARTA ABREU" DE LAS VILLAS**  
**CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN**



**LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO  
PARA LA ESTIMULACIÓN MOTIVACIONAL POR EL ESTUDIO  
INDEPENDIENTE**

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

**Zuleica Izquierdo Portal**

**Santa Clara**

**2014**

**REPÚBLICA DE CUBA**  
**UNIVERSIDAD CENTRAL "MARTA ABREU" DE LAS VILLAS**  
**CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN**



**LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO  
PARA LA ESTIMULACIÓN MOTIVACIONAL POR EL ESTUDIO  
INDEPENDIENTE**

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

**Autor: Lic. Zuleica Izquierdo Portal**

**Tutor: Dr. C. José Manuel Perdomo Vázquez**

**Santa Clara**

**2014**

***“El educador no debe sentirse nunca satisfecho con sus conocimientos. Debe ser un autodidacta que perfeccione permanente su método de estudio, de indagación, de investigación”.***

***Fidel Castro***

## ***Agradecimientos:***

***•A la Revolución, en primer lugar, que me ha posibilitado este sueño.***

***•A mi tutor, por su dedicación, apoyo, comprensión, cariño y sabios consejos.***

***•A mi familia ampliada: mis padres, Rafelito (mi hermano), mis tíos: One, Gladys, María, Gina y a mi primo Duny, por siempre estar todos ahí para mí, y brindarme tanto amor.***

***•A mi familia adoptiva: en especial a mis cuñados Marle y Arnoldo, por considerarlos mis otros hermanos.***

***•A mis amigas de la vida: Maipu y Baby, desde el año 1997, creamos una hermandad basada en el amor, cariño, respeto y solidaridad.***

***•A mis amigos del doctorado: Iliana, Tania, Milagritos y Alex, sin su aliento oportuno no lo hubiera podido lograr.***

***•A mis profesores del doctorado: Teresita, Dalgys, Alfredo, Máximo y Nenito, por constituir un modelo de actuación profesional para mí.***

***•A mis nuevas amigas: Yaline, Eradys, Yolexis, Yamy y Sandry, por estar día a día a mi lado brindándome cariño, solidaridad y apoyo incondicional.***

***•A Yensy, por su amistad y oportuna ayuda.***

***•A Raciél, por brindarme sus conocimientos informáticos.***

***•Al colectivo de la FUM de Cabaiguán, especialmente a la Jefa de carrera de Psicología, Amalia, por su comprensión, ayuda, y por permitir que esta investigación se materializara.***

***Y a muchas personas que en el transcurso de todos estos años me han brindado su tiempo y ayuda, y quizás en este momento esté omitiendo sus nombres, les pido me perdonen...***

***•A todos muchas gracias...***

## ***Dedicatoria:***

***• A mis padres por ser la razón de mi vida.***

***• A mi esposo por ser mi fuente de amor e inspiración.***

***• A mi futuro(a) hijo(a) que ha estado esperando que este proyecto  
culmine para venir al mundo...***

## SÍNTESIS

## **SÍNTESIS**

La preparación metodológica del profesor para la estimulación motivacional por el estudio independiente, cobra especial vigencia en el contexto universitario a partir de los profundos cambios que se asumen en la formación permanente de los profesores para el logro de las demandas contemporáneas.

Las investigaciones referidas al tema, el diagnóstico exploratorio, los resultados empíricos y la experiencia de la autora reconocen la insuficiente preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional, así como el limitado tratamiento teórico-metodológico de esta temática en el contexto universitario, evidenciado en el desempeño profesional; ello obedece básicamente a que existen carencias metodológicas en la superación, el trabajo metodológico y en el desempeño profesional: insuficiencia de procedimientos, métodos y técnicas que organicen la actuación del profesor universitario en su desempeño docente.

Esta realidad justifica la propuesta de una Metodología dirigida a la preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes.

La Metodología dirigida a la preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente fue evaluada a partir del criterio de expertos, quienes consideran que la misma ofrece respuesta a una problemática actual, lo cual le otorga pertinencia y viabilidad de aplicación en la práctica educativa; además se implementó en la práctica a través de un estudio de caso múltiple, en el contexto de la Filial Universitaria Municipal de Cabaiguán, lo que permitió mostrar la preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional; se reveló, asimismo, su pertinencia.

# ÍNDICE

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>1. LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO PARA LA ESTIMULACIÓN MOTIVACIONAL POR EL ESTUDIO INDEPENDIENTE</b>	<b>11</b>
1.1 La preparación pedagógica del profesor universitario desde la formación permanente.	11
1.2 La preparación metodológica del profesor universitario en condiciones actuales	17
1.3 La estimulación motivacional en el PEA	21
1.3.1 Diversidad y complejidad de la motivación en el PEA.	22
1.3.2 Antecedentes, concepciones y tendencias actuales sobre la estimulación motivacional.	24
1.4 El estudio independiente, una necesidad de la universidad contemporánea.	31
1.5 La preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente, desde la perspectiva didáctica.	35
<b>2. METODOLOGÍA PARA LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN LA ESTIMULACIÓN MOTIVACIONAL POR EL ESTUDIO INDEPENDIENTE</b>	<b>49</b>
2.1 Enfoque metodológico adoptado	49
2.2 Métodos, técnicas e instrumentos empleados en la investigación	50
2.3 Dimensiones e indicadores de preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente	53
2.4 Diagnóstico del estado actual de preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente	55
2.5 Consideraciones generales acerca de la Metodología para la preparación metodológica de los profesores universitarios en la estimulación motivacional por el estudio independiente	69
2.6 Componentes estructurales de la Metodología para la preparación metodológica de los profesores universitarios en la estimulación motivacional por el estudio independiente	70

2.7 Fases, objetivos y acciones de la Metodología.	82
<b>3. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN LA ESTIMULACIÓN MOTIVACIONAL POR EL ESTUDIO INDEPENDIENTE</b>	<b>87</b>
3.1 Resultados de la evaluación de la Metodología para la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente, mediante la aplicación del método de “Criterio de Expertos”	87
3.2 Intervención en la práctica a través del estudio de caso múltiple	90
3.2.1 Selección de los casos	92
3.2.2 Métodos y técnicas para recolectar datos	92
3.2.3 Resultados de la Fase I Diagnóstico y planeación	93
3.2.4 Resultados de las Fase II Implementación y de la Fase III Retroalimentación y evaluación de la Metodología para la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente	97
3.3 Evaluación general de la Metodología propuesta	110
3.4 Consideraciones relacionadas con la aplicación de la Metodología para la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente.	117
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>120</b>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>122</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>146</b>

## INTRODUCCIÓN

## INTRODUCCIÓN

Ante el vertiginoso desarrollo científico técnico de la sociedad actual y el proceso de globalización de la información, la educación debe readaptarse a estas nuevas exigencias.

“En la actualidad, la universidad, a la par que enfrenta el reto de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación, ha de confrontar los desafíos que supone una sociedad sujeta a rápidos cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos; desafíos que exigen un docente “nuevo”, para el que reproducir esquemas aprendidos en sus años de formación inicial ya no son suficientes. Ahora se precisa de profesores capaces de formar profesionales bien preparados y comprometidos con su trabajo, flexibles para dar respuestas a las nuevas necesidades y demandas, innovadores y con recursos para transformar su realidad inmediata” (Valliant, 2009, p. 14).

Atendiendo a esta compleja situación, en los últimos años, todo lo relativo a la profesionalización del profesor universitario, su formación permanente y su desarrollo profesional ha sido de un interés creciente, en el contexto de la pedagogía, la psicología y otras ciencias conexas.

La formación permanente del profesor se ha convertido, sin duda alguna, en un área de interés y preocupación para la comunidad pedagógica universitaria porque constituye un espacio estratégico que posibilita el mejoramiento y la transformación de la práctica docente, máxime si aún se tiene en cuenta el impacto de la información y de la tecnología.

Las tendencias actuales en la formación permanente del profesorado destacan como contenidos fundamentales a tener en cuenta en tal formación: la educación permanente de la personalidad del profesor, el carácter desarrollador de la práctica, para construir teorías y juicios sobre ella, las experiencias personales, el intercambio con otros, la toma de conciencia de sus vivencias, el desarrollo de competencias profesionales; la transformación del conocimiento en contenido, las intenciones y la toma de decisiones, para conseguir las transformaciones, el autoconocimiento personal, para transformar su desempeño (Mendoza, 2011).

Desde esta perspectiva, la formación permanente del profesor universitario cobra importancia en el contexto internacional, por lo que los programas de formación deben responder a las necesidades, no solo de las características de los profesores a los cuales se destina la misma, sino también a los escenarios universitarios presentes y futuros que obligan a replantearse esfuerzos para concebir nuevas propuestas con enfoques desarrolladores y acordes a los retos de la educación superior contemporánea.

Por consiguiente, ha quedado relegada la concepción del desempeño del profesor como transmisor y del estudiante como receptor y reproductor de conocimientos, hacia una concepción mucho más amplia y

compleja del docente como orientador del estudiante en el proceso de desarrollo de conocimientos, habilidades y valores asociados a un desempeño profesional eficiente, ético y responsable. A la luz de estos propósitos, la educación posgraduada y por consiguiente la superación profesional y el trabajo metodológico, en tanto vía para el mejoramiento del desempeño del profesor, deviene “una cultura del derecho”, que al decir de Delors (1995) se ve obligada a proporcionar el desarrollo integral y las competencias para la vida social, profesional y personal, en función de aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser.

Esta problemática constituye centro de atención en países como España, Colombia, Chile, México y Argentina, donde se dedican esfuerzos que se consolidan en proyectos de formación docente y políticas de formación que son desarrollados por institutos de investigación educativa y desarrollo pedagógico, asimismo se visualiza un cambio en las universidades a partir de su actuación como dinamizadoras culturales y facilitadoras del desarrollo profesional de los profesores. Entre los autores del contexto internacional que corroboran estos estudios se encuentran: Stenhouse, 1985 y 1987; Pérez García, 1987; Gimeno, 1986, 1992 y 1995; Carr, 1993; Imbernon, 1998, 1999, 2005 y 2007; Escudero, 1999; Machado, 2002; Saldívar, Micalco, Santos, Ávila y Marcelo, 2004; Davini, 2005; Díaz, 2007; Pérez Gómez y Barquín, Ruiz, 2009; Monereo, 2009 y 2010.

Cuba comparte muchos de los avances de los países de mayor desarrollo en lo referido al mejoramiento de la profesionalización pedagógica y al perfeccionamiento de la preparación del profesor universitario, se evidencia que los procesos del cambio educativo se vienen desplegando desde 1959 hasta la actualidad y de manera recurrente reconocen la necesidad de transformar la universidad desde su base, remodelando sus fundamentos, y hacer más sólidos los efectos formativos en la dirección del Proceso Enseñanza Aprendizaje (PEA).

Son diversos los investigadores cubanos que han dedicado su quehacer científico a estudiar esta temática, entre ellos se destacan: Añorga, 1989 y 1994; Fernández y Bringas, 1994; Bernaza, 2000 y 2003; Valiente, 2001; González Maura, 2002 y 2006; Santiesteban, Berges, 2003; Gallardo, Urbay, y Valle, 2004; Casadevall, Nieto, Cárdenas y Lombana, 2005; Fraga, Addine, 2006; Santamaría Cuesta, 2007; Parra, Lau, Macías y Foneiro, 2010; Artilles, 2010; Mendoza, 2011; Alfonso, 2012; Rodríguez y otros, 2013.

Tanto en el contexto internacional como nacional surge como una necesidad la formación permanente del profesor, que constituye una demanda de la época actual donde la generación del conocimiento y el que se haga obsoleto ocurre a una velocidad vertiginosa, es por ello que se requiere de un profesor más dinámico, flexible y responsable con su preparación.

En la búsqueda de respuestas para el enfrentamiento de estos desafíos, en Cuba la Educación Superior se caracteriza por estar en una etapa cualitativamente superior, al redimensionar y ampliar la misión de la universidad cubana y potenciar el enriquecimiento y la transformación de las concepciones que sustentan sus procesos sustantivos.

En este sentido, se trabaja en iniciativas provechosas en la Educación Superior, donde la preparación del profesor deviene prioridad y se direcciona hacia un reto que encuentra diferentes alternativas según los contextos formativos. Esta idea queda concretada a partir de insertar en el modelo pedagógico de las Filiales Universitarias Municipales (FUM) a profesores a tiempo parcial que carecen de formación pedagógica, lo cual precisa de propuestas flexibles, contextualizadas, capaces de permitir transformaciones en las prácticas educativas y cambios en el desempeño docente que mejoren la profesionalidad y resulten beneficiosas para los estudiantes.

Estas nuevas realidades y desafíos a los que se enfrenta la universidad cubana demandan un PEA más dinámico, donde el profesor estimule, oriente y ayude al estudiante a gestionar el conocimiento, en dependencia de los objetivos curriculares trazados, las características del modelo pedagógico en el cual están inmersos y el desarrollo alcanzado por la sociedad.

En este sentido se sitúa la estimulación motivacional como función inherente al profesor y como oportunidad para desplegar una educación personalizada dirigida al desarrollo integral de los estudiantes e indica una dirección de trabajo que moviliza la inteligencia del personal docente hacia nuevas formas de relaciones entre los sujetos que intervienen en el PEA. Es así que al profesor se le asignan funciones de una evidente concentración en las tareas de carácter educativo a partir de la instrucción pero incluyendo la atención a todas las particularidades de cada uno de los sujetos en el proceso de formación. Resulta interesante examinar la atinada afirmación de Silvestre en el 1999 cuando declara: "...el desarrollo y la educación del alumno han quedado olvidados en un proceso carente de integralidad, es decir, que a la vez que instruya, desarrolle y eduque..." (Citado en Moreno, 2004, p. 1).

No obstante, el énfasis de estos últimos tiempos no presupone que con anterioridad no existiera preocupación por la motivación en relación al PEA y el cómo puede conducir a la optimización de dicho proceso para el desarrollo de la personalidad del estudiante a lo largo de su avance educativo, todo lo contrario, aparecen investigaciones en el campo internacional que reflejan lo pertinente que resulta la preparación del profesor para asumir con calidad en su desempeño esta función. Reflejo de lo planteado, lo constituyen los trabajos de De Corte y otros (2003), Alonso (2005); Huertas (2008); Núñez (2009); Bernal

(2011) donde se perfilan los estudios motivacionales como una línea de investigación vigorosa, necesaria e innovadora para el perfeccionamiento de la docencia universitaria.

En Cuba los hallazgos más difundidos de la investigación psicológica acerca de la estimulación motivacional en el PEA han estado a cargo de los siguientes investigadores: González Rey, 1983, 1989, 1999, 2000 y 2009; Arias, 1986; Mitjans, 1987 y 1989; Segarte y otros, 1990; González Serra, 1995 y 2008; Moreno, 2004; Gutiérrez, 2009; si bien han tenido como aspiración perfeccionar el PEA, aún resultan insuficientes para su implementación desde la actuación docente.

Se coincide con los estudios referenciados, al reconocer la falta de coherencia en los referentes teórico-metodológicos y prácticos para orientar con enfoque de sistema la preparación de los profesores universitarios para desempeñar su función docente respecto a la estimulación motivacional, las concepciones psicopedagógicas propuestas todavía no constituyen alternativas favorecedoras del desarrollo del PEA; así como la ausencia de actividades de preparación metodológica que permitan proyectar y pronosticar el mejoramiento profesional y humano y a su vez puedan servir de medio de regulación y evaluación de los cambios que se operen en este complejo contexto insuficientemente estudiado.

Las exigencias de un profesional más competente y eficiente es una necesidad de la universidad cubana actual, es por ello que no se escatiman recursos para el logro de tales propósitos y por ende, se requiere de un estudiante más autónomo y que ocupe un lugar más protagónico en el PEA en que está inmerso, el cual debe ser capaz de gestionar sus propios conocimientos, de ahí la relevancia que adquiere el estudio independiente para tal intención.

Específicamente en las FUM una de las formas organizativas más practicadas de la modalidad semipresencial es la clase encuentro. En este contexto, “la misión instructiva más importante que tiene el profesor en la clase encuentro es contribuir al desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes” (RM 210/2007, p. 19).

Aunque el estudio independiente no es privativo de la “clase encuentro”, es en esta forma organizativa de la docencia donde más se hace uso del mismo.

El estudio independiente puede ser considerado como un proceso dirigido hacia el autocontrol y la autoevaluación, como una actividad orientada hacia la formación de habilidades intelectuales para la construcción ininterrumpida de conocimiento y aprendizaje, al asumir los elementos presentes en dicho proceso y las variables que intervienen en el quehacer académico de los sujetos a quienes se dirige una propuesta educativa (De los Santos, 1996).

Este tipo de estudio constituye fundamentalmente una forma de aprendizaje dirigido, aprendizaje que se realiza de forma deliberada con propósitos tales como el logro en el dominio de una habilidad determinada, la obtención de información específica y la cabal comprensión de la misma y, en suma, constituye también la denominación genérica de las estrategias y procedimientos para abordar los contenidos académicos en cualquier nivel educativo.

Entre los autores del contexto nacional e internacional que han proyectado sus estudios hacia esta temática se relacionan los siguientes: De los Santos, 1996; Castellanos, 2002; Chirino, 2005; García, 2006; Huertas, 2008; Núñez, 2009 y Román, 2011; se coincide con estos autores en que para la realización del estudio independiente se necesita motivación, pues cuando un estudiante está motivado por aprender favorece la disposición por el estudio y facilita la adquisición de conocimientos, habilidades, etc. A pesar de que el estudiante puede motivarse intrínsecamente a partir de sus necesidades y motivos, su desarrollo no es una responsabilidad únicamente de él en el PEA, pues la misma es susceptible de ser estimulada por el profesor, el cual desde su actuación docente puede conducir a la estimulación motivacional de los estudiantes, no privándola únicamente al contexto de la clase, sino que debe trascender, permanecer y propiciar la realización del estudio independiente que desarrolla el estudiante en aras de complementar su aprendizaje.

La preparación pedagógica, didáctica y metodológica de los profesores es una preocupación compartida por especialistas de múltiples países, no obstante la política educativa de manera general en el contexto internacional respecto a esta temática está basada en el modelo de formación orientado individualmente, donde el profesor es quien dirige su propia superación, sin la presencia de un programa formal y organizado de preparación; sin embargo, aunque la realidad internacional tiene algunos puntos coincidentes con lo que acontece en Cuba (la preocupación por la preparación de los profesores), las causas y factores que lo originan son diferentes y tienen como base la forma en que están estructuradas las políticas educativas. En consonancia se vienen desarrollando en los últimos años diversas investigaciones orientadas a fundamentar la importancia de concebir propuestas dirigidas a desarrollar la preparación metodológica del profesor para la estimulación motivacional por el estudio independiente, entre las que se encuentran:

- García Batista (2004 y 2009), en los estudios sobre la preparación metodológica en la Educación Superior, la considera como el sistema de actividades que permite la concreción del trabajo metodológico.

- García Leyva (2009) propone la preparación metodológica del docente como el proceso de apropiación de los contenidos de la pedagogía que le permiten al docente proyectar un adecuado modo de actuación profesional en la conducción del proceso pedagógico, desde las direcciones: instructiva, educativa y desarrolladora.
- Gutiérrez (2009) en su tesis doctoral propone un modelo teórico-metodológico, donde conceptualiza la preparación metodológica del profesor para la educación de la motivación profesional pedagógica en los estudiantes a partir del dominio que poseen de los conocimientos y habilidades imprescindibles para educar la motivación profesional pedagógica desde la dirección del PEA e insiste que se realice con una marcada motivación y satisfacción las actividades de preparación metodológica desarrolladas para tales efectos.
- Hernández (2010) en su estudio reconoce la necesidad de preparación metodológica de los profesores y tutores, orientada en tres direcciones de organización de la docencia (Carrera, Disciplina y Año), en su propuesta utiliza la aplicación de la estructura del PEA en función de la formación profesional.

La autora coincide con los autores referenciados al reconocer la falta de coherencia en los referentes teórico-metodológicos y prácticos para concebir la preparación metodológica del profesor, así como la importancia que la misma tiene para el éxito del PEA en el contexto universitario; no obstante, se necesita profundizar en este tema, debido a que a que en los estudios referidos existen limitaciones en relación con la concepción de la preparación metodológica; además se identifica el trabajo metodológico con la preparación metodológica, sin establecer distinciones, reduciendo las funciones del primero.

Consideramos que la preparación metodológica debe constituir la vía principal en la preparación de los docentes para lograr que puedan concretarse de forma integral al sistema de influencias que ejercen en la formación de los estudiantes para dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional y las prioridades de cada enseñanza.

La autora de la presente tesis justifica lo planteado, al considerar en sus estudios aspectos corroborados por Fariñas (1995, 2004); García Ramiz (1996, 2002); Bernaza (2003); Ruiz (2004); Perdomo y Artilles (2010), quienes reconocen que las ciencias pedagógicas necesitan avanzar en propuestas que impliquen no continuar reproduciendo esquemas y estereotipos en la concepción de la preparación del profesor, sino que se deberá ofrecer la posibilidad de construir modelos, metodologías y estrategias teórico-metodológicas que no sean el resultado condicionado de la extrapolación mecánica de otros contextos, sino que emerjan de la propia dinámica natural y de las particularidades del centro formador, así como de las potencialidades del grupo de profesores. Esta problemática, que se evidencia desde la teoría,

encuentra su reflejo en el plano empírico y particularmente en la práctica pedagógica del contexto universitario. Este argumento queda avalado en estudios desarrollados por la investigadora en el año 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014, así como por la dirección de los resultados de proyectos territoriales CITMA (2006-2010), sin obviar las valoraciones de los órganos colectivos de dirección técnica y científica.

En los mismos se constatan:

- Insuficiencias en el desempeño de los profesores para la estimulación motivacional de los estudiantes.
- No se considera la caracterización y el diagnóstico como instrumento de trabajo pedagógico, evidenciándose un enfoque empírico centrado en el defecto y en su efecto una enseñanza carente de elementos de interés.
- Se requiere priorizar la atención individualizada hacia los estudiantes.
- Insuficiencias en la superación profesional y el trabajo metodológico para su desempeño como docente.
- Insuficiencias en la concepción teórico-metodológica de las actividades de preparación metodológica y otras vías, para su desempeño como docente.
- No existe correlación entre las necesidades de preparación de los profesores y el contenido de las mismas.
- Limitadas acciones de superación que desarrollen al profesor para su desempeño respecto a la estimulación motivacional.
- Los profesores universitarios carecen de procedimientos, métodos y técnicas que les favorezca el desempeño docente respecto a la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes.
- La preparación metodológica carece de una correcta planificación, organización, ejecución y control, limitando el desarrollo de los espacios de preparación individual y colectiva para el mejoramiento del desempeño del profesor (Izquierdo, 2013).

Las manifestaciones señaladas, a criterio de la autora, emanadas de la presente investigación se asocian esencialmente a las siguientes causas:

- Carencia metodológica que representa la realidad de la superación, del trabajo metodológico y del desempeño profesional;
- Insuficiente preparación teórico-metodológica y práctica del profesor universitario para el desempeño profesional en la estimulación motivacional por el estudio independiente de los estudiantes;
- Carencia de procedimientos, métodos y técnicas de orden metodológico que organicen la lógica de actuación del profesor en su desempeño docente.

Si tomamos como criterio de partida que la mayoría de los profesores que imparten la docencia en el contexto de las FUM carecen de formación pedagógica, pues son los profesionales de los municipios quienes encaminan este gran reto de formar a las nuevas generaciones, las anteriores carencias se agudizan, por lo que la autora considera que requieren estar mejor preparados metodológicamente para que se revierta en la calidad y éxito del PEA que se desarrolla en dicho contexto.

La situación descrita anteriormente apunta a la necesidad de la preparación metodológica del profesor para la estimulación motivacional por el estudio independiente, en tanto la presente investigación se diseñó considerando como **Problema Científico**: ¿Cómo preparar al profesor universitario para que contribuya a la estimulación motivacional por el estudio independiente en el contexto universitario? y definiendo como su **objeto de estudio**: la preparación metodológica del profesor universitario.

Su **objetivo general** consistió en: Proponer una metodología que contribuya a la preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente en el contexto universitario.

Con lo que quedó delimitado al **campo de acción** la preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente.

Los resultados esperados se orientaron por medio de **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los antecedentes teórico-metodológicos que sustentan la preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente?
2. ¿Cuál es el estado actual de preparación metodológica que revela el profesor para la estimulación motivacional por el estudio independiente en el contexto universitario?
3. ¿Qué elementos deben concebirse en la elaboración de una metodología para la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente?
4. ¿Qué resultados ofrece la evaluación de la metodología propuesta?

Como **objetivos específicos** se determinaron los siguientes:

1. Fundamentar los antecedentes teórico-metodológicos que sustentan el estudio de la preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente en el contexto universitario.
2. Diagnosticar el estado actual de preparación metodológica de los profesores universitarios para la estimulación motivacional por el estudio independiente en el contexto universitario.
3. Elaborar una metodología dirigida a la preparación metodológica de los profesores universitarios para la estimulación motivacional por el estudio independiente en el contexto universitario.

4. Evaluar la metodología propuesta a través del criterio de expertos y de los resultados obtenidos en un estudio de caso, en el contexto universitario.

En la investigación se utilizó el enfoque dialéctico materialista, como método general de la ciencia: el dialéctico materialista, a partir de la interrelación sistémica entre los hechos y fenómenos de la realidad (Machado y Montes de Oca, (2008).

La investigación se realizó entre el año 2009 y el año 2013 en la FUM de Cabaiguán, específicamente en la carrera de Psicología, por presentar un claustro estable, incidencias relacionadas con la permanencia de los estudiantes, limitada preparación metodológica de su claustro y desmotivación de los estudiantes en la realización del estudio independiente.

Como sujetos de la investigación fueron seleccionados intencionalmente (32 profesores). Como criterios de selección se establecieron los siguientes: a) estar vinculado a la práctica docente, b) mostrar interés por estimular la motivación por el estudio independiente de los estudiantes, c) poseer implicación para aportar información significativa, d) alta motivación y compromiso con la labor docente.

Durante todo el proceso investigativo se comunicaron los resultados parciales en eventos y revistas científicas y se redactó el informe de investigación.

En el tránsito por las etapas investigativas para el cumplimiento de los objetivos fueron aplicados métodos del nivel teórico, empírico y estadístico-matemáticos. Los métodos del nivel teórico permitieron la construcción del marco teórico, el diseño teórico-metodológico de la investigación, la construcción de categorías que guían el diagnóstico de necesidades, dimensiones e indicadores de diagnóstico y de evaluación, así como en el análisis de datos y finalmente la elaboración de la Metodología. Por otra parte, los métodos empíricos, revelaron y explicaron las características fenomenológicas del objeto en el diagnóstico y la evaluación de la Metodología. Los métodos estadísticos matemáticos permitieron la cuantificación y el procesamiento de los datos para su interpretación, base para la construcción de conclusiones en la investigación.

La **novedad científica** de la investigación:

Se propone una Metodología que, a diferencia de otras propuestas posibilita la relación sistémica entre las formas de preparación seleccionadas (curso de superación, taller de formación acción, entrenamiento y la autopreparación); lo que propicia la preparación metodológica de los profesores universitarios para la estimulación motivacional por el estudio independiente de los estudiantes, mediante la organización lógica de las fases que la integran. Dicha Metodología está contextualizada a una realidad (FUM), donde no existen antecedentes de investigaciones similares.

### **Contribución a la teoría:**

La contribución a la teoría se concreta en la propuesta de una concepción teórica de la preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente, debido a que la misma se encuentra insuficientemente tratada en las teorías existentes; se propone además una Metodología dirigida a la preparación metodológica del profesor para la estimulación motivacional por el estudio independiente, concebida en forma sistémica, dinámica que permite proyectar y pronosticar la preparación metodológica a adquirir; se contribuye, específicamente en los fundamentos y en la lógica en que se establece el desarrollo de la preparación metodológica.

La investigación ofrece un conjunto de **aportes prácticos** que según la lógica de implementación pueden expresarse en:

- Programa del curso de superación profesional,
- Propuesta de programa de talleres de formación-acción para la preparación de los profesores con carácter sistémico, reflexivo, dialéctico y transformador, de fácil aplicación y generalización como parte del perfeccionamiento de la preparación metodológica
- Propuesta para la realización del entrenamiento con relación al objeto de estudio.
- Manual de orientaciones metodológicas, dirigido a la autopreparación de los profesores.
- Sitio Web que agrupa los principales materiales, sugeridos por la autora, para la autopreparación del profesor que deviene en mediador del proceso formativo que se desarrolla en los diferentes niveles de la preparación metodológica.

La tesis en su estructura consta de tres capítulos: el primero de ellos está destinado al establecimiento del marco teórico referencial que fundamenta el problema de investigación; el segundo capítulo presenta el estado actual de la preparación metodológica de los profesores además de la Metodología para la preparación metodológica del profesor en la estimulación motivacional por el estudio independiente; mientras que el tercer capítulo se muestra la evaluación que ofrecen los expertos sobre la Metodología, asimismo se somete a un proceso de intervención a través de un estudio de caso.

De igual manera se destacan conclusiones y recomendaciones a partir de las respuestas al problema científico, la implicación de futuras investigaciones, además de la relación de la bibliografía y se expone un cuerpo de anexos que facilita la comprensión de la memoria gráfica de la tesis.

**1. LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO PARA LA ESTIMULACIÓN  
MOTIVACIONAL POR EL ESTUDIO INDEPENDIENTE**

## **1. LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO PARA LA ESTIMULACIÓN MOTIVACIONAL POR EL ESTUDIO INDEPENDIENTE**

En el presente capítulo se resumen los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan el estudio de la preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente. En este sentido se aborda la preparación pedagógica desde la formación permanente, la preparación metodológica en las condiciones actuales, la estimulación motivacional, antecedentes, concepciones y tendencias actuales; el estudio independiente y la preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente desde la perspectiva didáctica.

### **1.1. La preparación pedagógica del profesor universitario desde la formación permanente.**

La época actual se caracteriza por qué la necesidad de estar preparados se hace cada vez más urgente. Esta necesidad está extendida a casi todas las aristas de la actividad social como consecuencia de la velocidad de los avances científicos y tecnológicos, y a la gran cantidad de información existente que producen los constantes cambios en el mundo actual. Ante este panorama, se observa una creciente demanda de formación permanente en los profesionales que se encuentran ejerciendo la actividad docente, debido a que lo que aprendieron en su formación inicial responde cada vez menos a las demandas actuales.

La función docente en la actualidad se desarrolla en un ambiente cambiante, con un alto nivel tecnológico y un vertiginoso avance en el conocimiento. En este contexto, no es suficiente la preparación del docente en el dominio de su disciplina y en el manejo efectivo de técnicas de enseñanza, sino que "será necesario formar y autoformar al profesorado en el cambio y para el cambio" (Imbernon, 1998, p.13).

Estudios relacionados con la formación del profesor han sido investigados desde múltiples aristas y enfoques por varios autores, se pueden destacar en el ámbito internacional, entre ellos: Stenhouse, (1987); Pérez García, (1987); Carr, (1983); Pérez, (1995); Gimeno, (1995). En Cuba sobresalen autores como: Fariñas, (1995); García, (1995); Parra, (1997); Chirino, (1997); Segarte, (1999); Krafchenko, (1999), Artilles, (2010); Mendoza, (2011); Alfonso, (2012); Rodríguez y otros, (2013) y Aguilera y otros, (2013) que han servido de referencia para los fundamentos teóricos de esta tesis.

Las diferentes tendencias en la formación del profesorado exponen la necesidad de adoptar una perspectiva en los procesos de desarrollo profesional de los profesores, encaminada al cambio para la mejora de la educación como capacitadora, generadora de compromiso, estimuladora de nuevos aprendizajes, donde se subraye la integración teoría-práctica como necesidad para la preparación de los agentes que han de desarrollar las transformaciones en la práctica educativa.

La importancia de entender la formación del profesorado como un proceso educativo permanente, dirigido a la mejora profesional, sustentado en las necesidades y en la participación y la reflexión sobre el desempeño resultan herramientas esenciales; todo ello es acentuado por Sánchez, en 1997, cuando al referirse a este término lo define como "un proceso continuo, basado en la mejora profesional y apoyado en las necesidades prácticas de los profesores, que se desarrolla mediante la participación y que constituye un proceso de construcción profesional, mediante el cual los profesores desarrollan estrategias cognitivas y metacognitivas que le permiten valorar su trabajo profesional" (citado en González, M., 2006, p.31).

Todos estos elementos determinan la importancia de la preparación de los profesores en función de la transformación de su práctica educativa y de sí mismos, por lo cual estos guardan una notable relación con el problema planteado en la investigación; considerando que debe cada día responder a las necesidades más crecientes de los profesores y en función de las transformaciones que se van operando en el contexto social.

Los modelos de superación en la práctica han sufrido variaciones desde aquellos que solo tienen en cuenta las opiniones de las estructuras superiores hasta los que tienen en cuenta y les dan un peso importante a las opiniones de los profesores.

Valle hace referencia a cinco modelos que se asumen en el plano internacional por el investigador Ibernon, F y que han sido referidos por Trifina, T. en su tesis (citado en Valle, 2007).

Se resumen en los modelos siguientes:

**El modelo de formación orientado individualmente:** En este modelo el profesor dirige su propia superación, o sea, él decide qué lee, qué debe estudiar y con quién debe consultar a partir de las necesidades que pueda encontrar en su propio desarrollo profesional (Valle, 2007).

La característica principal de este modelo es que el aprendizaje lo diseña el propio profesor. Es él quien determina sus propios objetivos y selecciona las actividades de formación que pueden ayudarle a cubrir tales objetivos.

El modelo "formación orientado individualmente" contempla muchos aspectos que se consideran positivos. No obstante, la ausencia de un programa organizado debilita las posibilidades que ofrece el modelo, ya que es posible lograr un programa donde se parta de las necesidades individuales y los profesores participen en la elaboración del mismo.

**El modelo de observación evaluación.** En este modelo se observa la práctica de los docentes y sobre esa base se discuten sugerencias y propuestas que pueden enriquecer el trabajo de los mismos. En sentido general los docentes asumen esta variante como la de un control sobre su actividad y muchas

veces no surte el efecto positivo deseado. Subyace en este modelo la reflexión individual sobre la propia práctica, la cual puede mejorar con la observación de otros, la discusión y la experiencia en común (Valle, 2007).

Este modelo parte de la observación a la actividad docente como vía para la superación y preparación del profesor, tradicionalmente los profesores consideran a su clase como un lugar privado al que solo se accede desde una posición de autoridad, lo cual limita en gran medida la efectividad que pueda tener este modelo.

**El modelo de desarrollo y mejora.** El docente trabaja en la remodelación de los programas, y trata de superarse en correspondencia, incluso a veces por ensayo y error, su esencia se encuentra en resolver un problema que se ha presentado en la práctica educativa (Valle, 2007).

El modelo de desarrollo y mejora supone una combinación de modos y estrategias de aprendizaje, las cuales resultan de la implicación de los profesores en tal proceso. No obstante, es insuficiente la actuación que presta al impacto de las experiencias de los profesores, así como a la mejora profesional a la que les ha llevado este proceso.

**El modelo de entrenamiento institucional.** En este modelo el entrenador es quien selecciona los contenidos y actividades que según su criterio pueden ayudar a la superación de los docentes. De igual forma se puede incluir la exploración de la teoría, demostración de estrategias, prácticas de estas en situaciones simuladas y devolución de resultados en el lugar de trabajo. Es por ello que este modelo constituye un medio para adquirir conocimientos y estrategias de actuación (Valle, 2007).

La autora de la presente investigación considera que este modelo cubre en buena medida los objetivos que se esperan, pues les permite a los profesores mostrar cambios en sus conocimientos y actuaciones en el aula.

**El modelo de investigación o indagativo.** Este modelo se caracteriza porque el profesorado investigue, encuentre datos sobre la práctica y sobre la base de estos aspectos asuma estrategias realizando los cambios que sean necesarios en la enseñanza (Valle, 2007).

Uno de los elementos más importantes de este modelo es que la investigación es importante para el profesorado, pues por medio de ella detecta y resuelve problemas y, en este contexto, pueden crecer como individuos.

Su principal aportación es que cuando los formadores y profesores trabajan juntos, cada uno puede aprender de la perspectiva del otro y a buscar soluciones.

En síntesis, se considera que los modelos valorados son portadores de aspectos importantes a tener en cuenta en la elaboración de un proyecto de formación permanente que contribuya significativamente a la profesionalización de los profesores; por lo que un tipo de combinación entre ellos se hace necesario en el contexto universitario, tomando como referente el modelo de investigación o indagativo.

En la metodología para la preparación metodológica del profesor universitario que se propone se toman en cuenta los aspectos que tipifican este último, sobre todo en lo referente a la posibilidad de que los profesores reflexionen sobre la práctica cotidiana y se tracen alternativas para solucionar los problemas, en función del perfeccionamiento de su labor.

Constituye hoy una necesidad la elevación de la calidad de los procesos educativos, temática abordada en las diferentes conferencias mundiales de educación, cuando expresa que “la relación pedagógica es el centro mismo del proceso de educación y, por consiguiente, una mejor preparación del personal de la educación constituye uno de los factores esenciales del desarrollo de la educación” (UNESCO, 2002, p. 63).

El propósito es concebir a la Educación Superior “como una preparación para la vida”, que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal. Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes, es decir, una educación basada en: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996 y Torroella, 2001).

Esta visión se materializa en la actual concepción curricular de la Educación Superior, la cual tiene un llamado urgente para el cambio: concebir transformaciones que respondan a las demandas que emergen a nivel internacional y al mismo tiempo se adecuen a las realidades de nuestra región latinoamericana (Tünnermann, 1996).

La universidad cubana como institución social abre sus puertas desde esta perspectiva y para estar en correspondencia con los retos planteados se traza un objetivo supremo como paradigma educativo que la guiará: universidad para todos, durante toda la vida. El hilo conductor fundamental de este conjunto de transformaciones que connota de un modo esencial es la etapa actual de la universalización de la Educación Superior: “proceso dirigido a la ampliación de posibilidades y oportunidades de acceso a la universidad, con lo cual se contribuye a la formación de una cultura general integral de la población y a un incremento paulatino de mayores niveles de equidad y de justicia social en nuestra sociedad” (MES, 2004, p.17) y más reciente la proyección de los Centros Universitarios Municipales (CUM), de las FUM y de las Sedes Universitarias Municipales (SUM).

En Cuba, la significación de la preparación de los profesores para el perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico es abordada por Perera, (1995); Gil, (1996); Del Pino, (1998); Moltó, (1999); Álvarez, M. (1999); Addine, (2000); entre otros autores, quienes consideran que es necesario seguir prestando atención a las concepciones sobre la preparación inicial y permanente del profesor como agente clave para lograr los cambios. En otra línea de pensamiento la Doctora Teresita Miranda (2001) aborda la importancia de este aspecto cuando caracteriza el modo de actuación del profesional de la educación (Miranda y otros, 2001).

Desde ambas aristas es necesario brindarle suficiente tiempo y atención a la preparación del profesor, pues la responsabilidad que asume es primordial para el desarrollo futuro de profesionales y para la sociedad en general.

En otros resultados de investigaciones como: Escudero, (1991); García, (1996); Barreiro y Thelma (2000) y Castillo, (2004) se ofrecen ideas valiosas sobre la preparación de los profesores, valorando de manera muy significativa el papel que desempeñan durante este proceso la actualización, las experiencias, vivencias y conocimientos en la transformación del pensamiento y los sentimientos de los profesores.

“La preparación del profesorado constituye un factor importante de la profesionalización, algunos autores la consideran como una actividad formativa, tanto para el desarrollo individual como profesional, que se puede realizar de modo individual o grupal preparándolos para un desempeño más eficiente, la cual es valorada como un acontecimiento trascendental en aras de elevar la cultura general integral de los estudiantes” (García Á., 1996, p.5).

La preparación de los profesores debe realizarse desde una concepción integradora, tomando como punto de partida su rol como mediador, partir de la integración de lo instructivo y lo educativo como categorías pedagógicas que se materializan en el PEA al permitirle, por un lado, dirigir la adquisición de conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades en dependencia de la concepción curricular de las asignaturas que enseñan y, por el otro formar, normas de conducta, valores, actitudes, de forma tal que la proyección de la preparación le posibilite la apropiación de diversas estrategias para una mayor dirección del PEA.

En cuanto a la preparación, aunque es una categoría muy recurrente en la mayoría de las investigaciones que responden al contexto educativo, resultan limitadas las definiciones, a pesar de ello se relacionan varios investigadores que han escrito acerca de la preparación de los profesores para dirigir correctamente los PEA, entre ellos están: Álvarez de Zayas, (1999); Padrón, (2005); Castillo, (2006); Brito, (2007); Prada, (2010); Gómez González, (2010) y Chen, (2011), a partir de los criterios dados, se concuerda con estos

autores al considerar que: la preparación constituye un proceso sistemático y permanente dirigido a la apropiación teórica, metodológica y práctica que permite a los profesores adquirir conocimientos, desarrollar habilidades en el diseño y la ejecución de actividades, además tener una adecuada disposición para enfrentar las tareas docentes.

Se coincide con Santos Baranda, (2005), el cual considera que la preparación debe proyectarse hacia las siguientes direcciones:

- Dominio de las ciencias pedagógicas y de las ciencias técnicas de la especialidad.
- Dominio del proceso investigativo como elemento transformador de la práctica educativa y de su mejoramiento profesional.
- Compromiso con la labor y el papel que desempeña en la sociedad.
- Portador de una cultura general integral humanista a partir del comprometimiento con la política e ideología del país y por ende del sistema educativo.

En el contexto universitario se concibe como vía de preparación el trabajo metodológico, el cual es definido como: "la labor que, apoyados en la didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo, con el propósito de alcanzar óptimos resultados en dicho proceso, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer plenamente los objetivos de estudio" (RM. 210/2007, p. 4).

El trabajo metodológico se concreta, fundamentalmente, en el desarrollo con calidad del PEA, logrando una adecuada integración de las clases con la actividad investigativa y laboral y demás tareas de carácter extracurricular que cumplen los estudiantes.

Las funciones principales del trabajo metodológico son la planificación, la organización, la regulación y el control del PEA.

El trabajo metodológico se realiza tanto de forma individual como colectiva. El trabajo metodológico individual es la labor de autopreparación que realiza el profesor en los aspectos científico técnico, didáctico, filosófico, político ideológico e informáticos requeridos para el desarrollo de su labor docente. Esta autopreparación es premisa fundamental para que resulte efectivo el trabajo metodológico que realiza el profesor de forma colectiva; el cual tendrá como rasgo esencial el enfoque en sistema y se llevará a cabo en cada uno de los niveles organizativos del PEA, como vía para el perfeccionamiento en cada nivel (RM. 210/2007, p. 5).

Existen dos formas fundamentales del trabajo metodológico: el docente-metodológico y el científico-metodológico (RM. 210/2007, p.5-8).

Las reflexiones realizadas en este epígrafe referido a la preparación de los profesores, a través del trabajo metodológico, permiten afirmar que de sus objetivos, contenidos y direcciones se deriva como una necesidad a adquirir la preparación metodológica, pues la misma necesita proyectarse explícitamente hacia los contenidos teórico-metodológicos para la estimulación motivacional por el estudio independiente, por lo que el análisis realizado en este sentido orienta pasar a otro nivel de sistematización.

## **1.2. La preparación metodológica del profesor universitario en condiciones actuales.**

La preparación metodológica del profesorado, es considerada como un factor importante de la profesionalización, para algunos autores constituye una actividad formativa, tanto para el desarrollo individual como profesional, que se puede realizar de modo individual o grupal preparándolos para un desempeño más eficiente en aras de elevar la cultura general integral de estudiantes y profesores (García Suárez, 1988 y García Álvarez, 1996).

La preparación metodológica debe realizarse tomando como punto de partida el rol del profesor como mediador a partir de la integración de lo instructivo y lo educativo como categorías pedagógicas que se materializan en el PEA al permitirle, por un lado, dirigir la adquisición de conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades en dependencia de la concepción curricular de las asignaturas que enseñan, y por el otro, formar normas de conducta, valores, actitudes, de forma tal que la proyección de la preparación le posibilite la apropiación de diversas estrategias para una mayor dirección del PEA.

Todos estos elementos determinan la importancia de la preparación de los profesores en función de la transformación de su práctica educativa y de sí mismos, por lo cual estos guardan una notable relación con el problema planteado en la presente investigación; considerando que debe cada día responder a las necesidades más creciente de los profesores y en función de las transformaciones que se van operando en el contexto social.

Un aspecto medular que ha caracterizado la política educativa cubana en relación con la preparación metodológica es el referente a la necesidad del perfeccionamiento constante de la labor de los profesores, en función de la obtención de resultados cualitativos superiores, sobre la base del diagnóstico de las deficiencias e insuficiencias que aún existen en el orden teórico-metodológico y la proyección de acciones en función de la búsqueda de soluciones a los problemas existentes.

Autores como García Batista (2004, 2009), Gutiérrez (2009) y Hernández (2010) consideran la preparación metodológica como el sistema de actividades que realizan los profesores para el desarrollo óptimo del PEA, con el fin de garantizar la calidad en su desempeño profesional y la elevación del nivel político-

ideológico y científico-pedagógico de cada profesor, lo que se concreta en la preparación y desarrollo de la clase.

Por su parte, García Leyva define la preparación metodológica del profesor como “el proceso de apropiación de los contenidos de la pedagogía que le permiten proyectar un adecuado modo de actuación profesional en la conducción del PEA en correspondencia con sus direcciones: instructiva, educativa y desarrolladora, connotando el uso de métodos y procedimientos que coadyuven a la formación integral del estudiante” (García Leyva, 2009, p. 7).

En resumen, este autor considera la preparación metodológica como un proceso de apropiación de conocimientos con el propósito de perfeccionar su desempeño profesional.

En otra línea de pensamiento se encuentran varios autores que, al abordar la preparación metodológica, la hacen coincidir con el trabajo metodológico, no considerando los elementos que las diferencian, entre ellos: García Gómez y otros (2008); Rodríguez Fernández y Bernal (2010) y González Oliva (2012).

La preparación metodológica constituye una actividad de suma importancia y debe ser complementada por el proceso de autopreparación que debe estar presente tanto durante la preparación como antes y después de la misma.

Una manera de intencionar la preparación metodológica de los profesores universitarios es desde el trabajo metodológico y la superación para dar continuidad al proceso de formación profesional y promover la adquisición de una base teórica-metodológica que fundamente el desarrollo científico del PEA en la Educación Superior, en correspondencia con las más actuales tendencias pedagógicas.

La *superación* como eslabón indispensable para dar continuidad al proceso de formación metodológica de los profesores debe organizarse de manera que:

- Transite de contenidos muy disciplinares a enfoques más interdisciplinarios.
- Incorpore el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, lo cual ha influido positivamente en la flexibilidad de sus formas de organización y métodos.
- No debe reglamentarse como obligatorio, lo obligatorio estaría dado en los niveles de exigencias cada vez mayores del desempeño del profesor universitario en su práctica como didacta.
- Las formas de superación que se ofrezcan deben basarse en la teoría pedagógica y estar despojadas de elementos teóricos abstractos.
- Sea el resultado de reflexión crítica y colaborativa del colectivo pedagógico.

- Promueva la adquisición de los conocimientos didácticos: la clarificación conceptual de la labor docente, el análisis crítico de la propia práctica, las habilidades específicas del dominio donde se enseña y la adquisición de estrategias docentes pertinentes.
- Considere las características propias de cada sujeto, su proceso de aprendizaje y lo cambiante de las realidades educacionales.
- Promueva en el profesor una constante preocupación por su preparación, que esté al día en los problemas teóricos de su ciencia, domine las interrelaciones con otras ciencias, sus perspectivas; para ello requiere una constante autopreparación.

Otro aspecto a tener presente en la preparación del profesor es el referido al *trabajo metodológico*, espacio donde se sistematiza la preparación metodológica para la concreción del cambio deseado, con el objetivo de garantizar el cumplimiento de las exigencias y necesidades de la sociedad en la formación de profesionales de nivel superior, concretado en los objetivos que se establecen en los planes y programas de estudio sobre la base de la adecuada integración del estudio, el trabajo y la investigación (RM. 210/07).

Para este fin es necesario:

- Constituya una exigencia el establecimiento de vínculos entre el trabajo metodológico, la superación profesional y la producción intelectual de los profesores que participan.
- Enriquecerlo con el uso de métodos de la enseñanza problémica.
- Para organizarlo se precisa tener en cuenta el criterio de los estudiantes en función de sus necesidades educativas y así diseñarlo desde la clase.
- Potencie el componente autoregulator del conocimiento pedagógico del profesor.
- Quien lo dirige, debe ampliar su concepción del PEA para diseñar junto con el colectivo de profesores adecuadas estrategias de dirección.
- Los temas convenidos, durante su ejecución ayuden al profesor a concebir de forma permanente su autoformación didáctica como punto de partida para la transformación pedagógica de este.
- Se transite por las formas de trabajo docente-metodológico, estas deben perfeccionarse y priorizar las clases metodológicas, las clases abiertas, los talleres metodológicos, etc.
- Sea una actividad con enfoque diferenciado y concreto, lo cual significa ajustar el trabajo a las necesidades individuales y las del colectivo pedagógico.
- Esté dirigido a la preparación científica y metodológica de los profesores.
- Promueva el autodidactismo del profesor, en lucha constante por su autopreparación.

Lo anterior permite considerar que, en el contexto universitario, el trabajo metodológico posibilita minimizar un conjunto de carencias que presenten los profesores en el desarrollo del PEA, considerando al mismo como actividad, se obtiene como resultado la denominada “preparación metodológica”.

En la presente investigación no se identifica preparación metodológica con trabajo metodológico, porque la preparación metodológica es uno de los resultados a obtener del trabajo metodológico.

En consonancia con lo anterior, la autora considera pertinente hacer algunas precisiones respecto al cómo es entendida la preparación metodológica en la presente investigación.

La preparación metodológica es un PEA particular, que se desarrolla en el espacio del trabajo metodológico, y se caracteriza por la apropiación por parte del profesor universitario de un conjunto de técnicas, procedimientos, métodos para lograr un determinado propósito con los estudiantes.

Específicamente, en el contexto de la FUM, los estudios sobre el tema apuntan que la preparación metodológica de los profesores universitarios para la dirección del PEA todavía no alcanzan los niveles deseados en correspondencia con las exigencias de la universidad cubana actual.

Es evidente que en los momentos actuales se habla de una universidad abierta a la universalización de los conocimientos y la cultura; vive un renacimiento científico, social y cultural; que adopta nuevos métodos y estilos en el trabajo metodológico y la superación para un adecuado desempeño profesional en las condiciones de una educación masiva; que hace trabajo académico colectivo en el PEA, en la investigación y en la transferencia de conocimientos a la sociedad; que busca la excelencia en la instrucción, donde se redimensionan los componentes del PEA hacia la búsqueda de un proceso desarrollador.

En las FUM para dar respuesta a las exigencias del actual contexto social, incorpora profesionales del territorio, como “profesores a tiempo parcial”, con la misión de formarlos adecuadamente desde el punto de vista pedagógico y metodológico y las sedes centrales, de categorizarlos de forma eficiente; propósito que no siempre se logra en la mayoría de los casos, pues al adentrarnos en la valoración del contenido de las preparaciones metodológicas, expresado en las diferentes actas y documentos que se dedican para este fin, se constata que sus intenciones cardinales están centradas esencialmente en el dominio de las asignaturas que imparten y en el tratamiento de los componentes del PEA, en función de los ejes temáticos de los diferentes programas de estudio, considerados como herramientas básicas que deben formar parte de la preparación de los profesores.

La preparación metodológica a desarrollar en dicho contexto requiere de una adecuada organización y planificación, tomando como punto de partida el diagnóstico de las necesidades de preparación y actualización, las exigencias didáctico-metodológicas para la dirección de un PEA y las demandas sociales;

de esta forma es posible lograr la preparación de los profesores en contenidos teórico-metodológicos para la estimulación motivacional por el estudio independiente, lo cual puede alcanzarse de forma permanente y contextualizada.

La preparación metodológica debe garantizar, entre otros aspectos, los siguientes:

- El dominio de los programas de estudio de la educación que se atiende, teniendo en cuenta las particularidades por años.
- El dominio de las herramientas metodológicas que les permita orientar, organizar y controlar el PEA en los niveles de dirección correspondientes.
- El dominio de los programas directores.
- El desarrollo de estrategias curriculares de aprendizaje integradas a los contenidos de las asignaturas, el enfoque interdisciplinario y la relación de los contenidos de enseñanza con las tecnologías de la información y la comunicación.
- A través de la preparación de la asignatura, con la planificación de los sistemas de clases y del análisis de los objetivos generales del programa y los específicos así como en la determinación de los contenidos con su tratamiento y enfoque.
- La actualización permanente de los contenidos de enseñanza.
- Un adecuado empleo de los componentes y principios didácticos.

Las reflexiones realizadas en este epígrafe referido a la preparación metodológica, permite afirmar que sus objetivos, contenidos y direcciones no se proyectan explícitamente hacia la preparación metodológica de los profesores universitarios, en contenidos teórico-metodológicos para la estimulación motivacional por el estudio independiente, por lo que requiere que se direccionen hacia dicho propósito.

### **1.3. La estimulación motivacional en el PEA.**

Las investigaciones sobre motivación ocupan un lugar central en la psicología de todos los tiempos. Su significado teórico-metodológico radica en explicar los móviles de la actuación del sujeto a partir de relaciones entre contenidos y funciones de naturaleza psicológica. El descubrimiento de los mecanismos psicológicos del funcionamiento y desarrollo motivacional sirve a la ciencia aplicada de fundamento a la investigación de la actuación humana en cualquiera de sus contextos.

El concepto de motivación, "... como un constructo hipotético usado para explicar el inicio, la dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo" (Good y Brophy, 1996, p. 295), ha evolucionado en la psicología aplicada a los contextos educativos, casi siempre subordinado o rezagado

con respecto a conceptos vinculados a lo cognitivo y a partir del reconocimiento de la variedad de respuestas individuales de los estudiantes a las oportunidades de aprendizaje.

En la contemporaneidad, la teoría y la investigación sobre motivación en el PEA han sido desarrolladas básicamente dentro de cuatro marcos o sistemas relevantes: el conductismo, el humanismo, el cognitivismo y la escuela histórico-cultural. Actualmente, dentro de la psicología educativa o pedagógica, la motivación en el PEA tiende a explicarse asociada a diversos contenidos y funciones psicológicas, con variaciones individuales bajo influencias sociales y culturales diferenciadoras y considerando que implica tanto elementos afectivos como cognitivos.

El concepto de motivación no debe ser trasladado mecánicamente a las ciencias pedagógicas. Su significado teórico-metodológico en ellas está en servir de fundamento para explicar tendencias y regularidades que se manifiestan en la educación, formación y desarrollo integral de la personalidad bajo influencias pedagógicas, en lo que se incluye tanto la formación y el desarrollo intelectual, como la formación y estimulación motivacional de los estudiantes.

La unidad y diferencia entre lo psicológico y lo pedagógico debe traducirse en la definición de nuevos conceptos que en las ciencias pedagógicas estén vinculados a los problemas teórico-metodológicos y prácticos de la estimulación motivacional en el PEA.

El estudio de la motivación que ofrece la psicología, constituye una condición para la investigación de la estimulación motivacional en el PEA, ya que ésta, como sistema de influencias pedagógicas, debe concebirse para promover y dirigir la estimulación motivacional de los estudiantes hacia niveles superiores a través de los fines, condiciones y componentes del PEA.

El análisis crítico de las concepciones psicológicas y pedagógicas que se incluyen en este capítulo, facilita la delimitación de los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional en el PEA.

### **1.3.1. Diversidad y complejidad de la motivación en el PEA.**

El análisis realizado permite pasar a otro nivel, donde se revela que en la regulación de la motivación en el PEA participan diferentes necesidades y motivos, diferentes tanto por su contenido, como por sus formas de expresión dinámica.

Sin embargo, la separación de los mecanismos de la dinámica y contenido motivacional es una limitación que ha generado concepciones con un enfoque atomista y descriptivo, que no permite explicar la complejidad funcional de la motivación en su determinación contextual y socio-histórica a partir de las relaciones entre lo social y lo individual, lo externo y lo interno en la personalidad.

En las concepciones conductistas y humanistas, los mecanismos dinámicos de la motivación en el aprendizaje se vinculan a estados del organismo, o se consideran inherentes a la naturaleza humana, por lo que sus expresiones funcionales se manifiestan en la reducción o aumento de tensión que genera el desequilibrio del organismo con el medio o la fuerza impulsora que se activa desde la dinámica interna del sujeto. Como ha señalado Calviño (1983) en esas concepciones centradas en los mecanismos dinámicos, el carácter, la naturaleza y determinación de la categoría motivo se puede resumir en dos conceptos fundamentales: biologicismo y subjetivismo.

En las concepciones de la psicología cognitiva la motivación es un concepto muy dinámico. Por eso "... en las últimas décadas, al calor de los avances de la psicología cognitiva, se han elaborado posiciones más complejas sobre la motivación humana, basadas no solo en distintos tipos de motivos, sino también en cómo funcionan estos últimos" (Carretero, 1993, p. 74).

En la concepción histórico-cultural la situación es diferente. Los estudios de la motivación realizados sobre el referente de la actividad de estudio como potenciadora de necesidades e intereses cognoscitivos significan, de hecho, un reconocimiento a la unidad de los mecanismos de dinámica y de contenido, para la estimulación motivacional.

En la mayoría de estas teorías la motivación se identifica como una disposición o variable del desempeño, manifestándose una tendencia a clasificar básicamente las necesidades y motivos que participan en el aprendizaje en dos clases o categorías, comúnmente conocidas como motivación intrínseca y motivación extrínseca. En la literatura proliferan variantes de este tipo de clasificación (Ausubel, Novak y Hanmesian, 1978; Fernández, 1994; González Serra, 1995; Good y Brophy, 1996; Alonso y Montero, 1997; Pozo, 1998; Chibás, 2001) que tienen como base la descripción de distintas formas de manifestación de las necesidades y motivos según ambos criterios.

Estas propuestas revelan distintas formas de separación de lo afectivo y lo cognitivo en la estimulación motivacional en el aprendizaje, lo que solo permite espacio para elaborar una taxonomía que, en la mayoría de los casos, también fracciona la dialéctica entre lo social y lo individual, lo interno y lo externo.

Ser consecuentes con la dialéctica materialista supone considerar que la caracterización de la motivación en el PEA no debiera centrarse solo en clasificaciones de esta naturaleza ya que, de alguna manera, dado el origen histórico-social y el carácter activo y consciente de la motivación humana, su dinámica de desarrollo y funcionamiento se mueve de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, haciendo de ella una realidad psíquica diversa y compleja en la que inexorablemente se da la unidad de lo social-individual, lo interno-externo, de su contenido y su dinámica funcional.

Esta dialéctica se representa cuando se reconoce que "... la polaridad extrínseco-intrínseco debe entenderse como un continuo, de modo que generar un deseo en el PEA es de algún modo hacer que el aprendiz vaya interiorizando (o atribuyéndose a sí mismo) motivos que inicialmente percibía fuera" (Pozo, 1998, p. 177).

El análisis de las concepciones de la escuela histórico-cultural permite comprender que la diversidad y complejidad de la motivación en el PEA se expresa también en que el propio aprendizaje, dado su carácter y función en el desarrollo, es indispensable para propiciar cambios en el contenido y la dinámica funcional de la motivación de los estudiantes.

Siguiendo el modelo teórico acerca del desarrollo psicológico que ofrece la escuela histórico-cultural, en Cuba se han realizado algunos estudios acerca de la motivación en el PEA (Arias, 1986; Mitjans, 1987; Segarte y otros, 1990; González Serra, 1995; Castellanos, 1999; CEE, 2000; Castellanos y otros, 2002 y Moreno, 2004).

A través de estos estudios se revela una tendencia inicial a considerar el funcionamiento de la motivación a partir del contenido de la actividad de estudio, desde una perspectiva más bien descriptiva, atomística. Sin embargo, también se observa una evolución del punto de vista de análisis hacia un enfoque más explicativo e integrador, que apunta a establecer la unidad del contenido y la dinámica, considerando otras formas de manifestación intrapsíquica de la determinación y expresión funcional de la motivación en el PEA.

En las últimas décadas ha cobrado fuerza en nuestro país la investigación de la motivación en diferentes contextos, orientada al estudio de las unidades y formaciones psicológicas de la personalidad que integran la diversidad de contenidos que participan en la regulación y autorregulación del comportamiento (González Rey, 1983, 1985, 1989, 1995, 1997; Mitjans, 1987, 1995; González y Mitjans, 1999; González Maura, 1989, 1994; Brito, 1989; Brito y Pérez, 1992; Rodríguez y Bermúdez, 1996, 1999, 2001 y Moreno, 2004); proporcionando un enfoque personológico a su estudio, el cual se sintetiza en: la reflexión y elaboración personal del contenido motivacional, la implicación consciente-volitiva en la consecución de objetivos, el vínculo afectivo, el sistema de vivencias afectivas, entre otras.

Siendo consecuente con el enfoque personológico, se asume en la presente investigación la definición de motivación emitida por la Dra. C. María Julia Moreno en su tesis doctoral, quien la considera como:

"configuración individual de los contenidos y funciones de la personalidad que movilizan, direccionan y sostienen la actuación de los y las estudiantes en el PEA, confiriéndoles determinado potencial de regulación y autorregulación para su desempeño, formación y desarrollo integral" (Moreno, 2004, p. 73).

Lo que constituye un referente para establecer regularidades en la determinación de los mecanismos que expresan la complejidad estructural y la diversidad funcional de la motivación en el PEA.

### **1.3.2. Antecedentes, concepciones y tendencias actuales sobre la estimulación motivacional.**

A partir de los presupuestos y criterios adoptados, la forma de entender la estimulación motivacional en el PEA, al que le es consustancial lo personalógico, permite definirla como:

“Proceso sistémico de formación y potenciación del ejercicio de las funciones reguladoras y autorreguladoras de la motivación, dirigido al desarrollo de niveles superiores de autodeterminación en los y las estudiantes a través de la organización del sistema de aprendizaje, mediante las condiciones, componentes y fines de la enseñanza” (Moreno, 2004, p. 78).

Sobre la base de esta definición la estimulación motivacional puede desplegarse en diferentes planos y niveles del PEA, caracterizándose por ser, al mismo tiempo:

- Un proceso integrante de la dirección del aprendizaje y de la enseñanza de carácter desarrollador.
- Un sistema de influencias pedagógicas abierto, flexible, sistemático y contextualizado que integra múltiples factores condicionantes del funcionamiento, formación y desarrollo motivacional.
- Una acción de la actividad pedagógica de los profesores universitarios que integra las tareas de la instrucción y la educación a través de sus funciones profesionales.
- Una vía de orientación multidireccional que se sustenta en la unidad cognitivo-afectiva de la configuración psicológica de la motivación en el PEA y facilita su desarrollo a través de la estimulación intelectual y la activación del ejercicio de los procesos volitivos.

Consecuentemente, la estimulación motivacional se concreta en el sistema de acciones del aprendizaje y de la enseñanza, trascendiendo en su intencionalidad y finalidad, como parte integrante del sistema de dirección del PEA. Como acción de dirección, la estimulación motivacional supone su integración a los componentes del PEA, a las relaciones entre ellos y al propio proceso como un todo.

Sin embargo, no todas las formas de estimulación pedagógica son igualmente efectivas para autoimpulsar el potencial dinámico del desarrollo de las funciones reguladoras y autorreguladoras de la motivación en el PEA. La efectividad de la estimulación motivacional depende de múltiples factores.

Depende de que verdaderamente la estimulación motivacional actúe sobre el contenido y las funciones motivacionales que están en formación, es decir, que contienen un potencial dinámico de desarrollo dado por su capacidad actual para reproducir en sí mismos el estímulo, mediante lo cual se pueden actualizar en la situación concreta que enfrentan los estudiantes en el PEA, permitiéndoles conferírle un sentido psicológico realmente actuante (Castellanos, 2002 y Moreno, 2004).

De lo anterior se infiere que la efectividad de la estimulación motivacional supone técnicamente estimular el aprendizaje y el desarrollo integral de la personalidad, considerando la dialéctica de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, con lo que se confirma el carácter integral y desarrollador del PEA donde ella se inserta.

La estimulación motivacional se sustenta en el principio de que la enseñanza conduce al desarrollo a través del aprendizaje activo y autorregulado, donde la propia actividad independiente y autodeterminada permite que se realicen las funciones reguladoras y autorreguladoras de la motivación.

Con el propósito de hacer más comprensible la estimulación motivacional, desde la diversidad de las teorías existentes se retomaron para el análisis las concepciones de cuatro escuelas o sistemas relevantes, especificándose en cada una de ellas el cómo es concebida:

### **Concepciones conductistas.**

Esta concepción parte del esquema Estímulo-Respuesta, dando lugar a que la motivación de los estudiantes en el PEA estaría dada por mecanismos de recompensas y castigos los cuales pueden resultar poco eficientes, estos mecanismos tampoco garantizan una expectativa de la motivación a largo plazo debido al carácter externo de su determinación, lo que contribuirá a un matiz superficial del aprendizaje y sus resultados, en términos de implicación personal, autorregulación y autodeterminación.

Independientemente, que esta concepción tenga su valor está claro que ni el conductismo clásico (representado por Skinner), ni el neoconductismo (representado por A. Bandura, R.M. Gagné, y B.J. Zimmerman) constituyen una opción pedagógica viable para la estimulación motivacional en el PEA, pues desde esta concepción la misma es concebida desde:

- Dosificación de tareas de aprendizaje para concretar en ellas el logro de objetivos.
- Empleo de recompensas para evaluar el desempeño del estudiante (reforzadores).

### **Concepciones cognitivas.**

Existe diversidad de concepciones dentro del movimiento cognitivo. En ellas puede inferirse el lugar de la motivación dentro de estas concepciones cognitivas y de las estrategias de aprendizaje.

Entre los principales exponentes de esta teoría se encuentran: Piaget, quien describe la vinculación de lo cognitivo y afectivo de la conducta. "Obviamente, para que la inteligencia funcione debe estar motivada por una fuerza afectiva" (Piaget, 1972, p.47).

Es pertinente incluir los trabajos realizados bajo la dirección de Kurt Lewin y sus colaboradores acerca de la esfera afectiva (necesidades, voluntad, propósitos, objetivos y aspiraciones), quienes al estudiar el comportamiento humano en estos aspectos dinámicos de su ejecución y rendimiento, introducen nuevos mecanismos funcionales en el estudio de la motivación. Otra teoría que se destaca dentro del movimiento

cognitivo es la que propone el concepto de motivación de logro iniciada por J. W. Atkinson (Atkinson, 1964, 1966, 1974, 1978), quien formuló una teoría global de la motivación y la conducta de logro. Otros investigadores del movimiento cognitivo formulan la teoría de la atribución (Atkinson, 1964; Carretero, 1993; Fernández, 1994; Good y Brophy, 1996; Monereo, 1998; Acosta, 1998; Castellanos, 1999, 2002; Rodríguez y Luca de Tena, 2001, Alonso y Montero, 2005) se orienta a la dinámica cognitiva implicada en la evaluación que hacen los sujetos de sus niveles y atribuciones del éxito o fracaso a determinadas causas (citado en Moreno, 2004).

Una de las teorías cognitivas más destacadas es la propuesta de David Ausubel acerca del aprendizaje de conceptos científicos. Para Ausubel y sus colaboradores la motivación es absolutamente necesaria en un tipo de aprendizaje sostenido. Ellas impelen en el momento de interacción cognoscitiva mejorando los esfuerzos, la atención y la disposición inmediata para aprender (Ausubel, Novak y Hanmesian, 1978).

Desde esta perspectiva la estimulación motivacional es concebida a partir de que:

- Se establezcan recompensas acordes al nivel de la tarea.
- Tener en cuenta la valoración que tiene el estudiante de su propio aprendizaje para que se involucre y le sea más significativo.
- Capacitar para mejorar el conocimiento de sí mismo en los estudiantes, ayudándoles a identificar problemas reales que impiden el éxito.
- Presentar tareas académicas intentando activar la curiosidad e interés del estudiante, así como mostrando claramente su relevancia por el aprendizaje.
- Instrumentar prácticas pedagógicas que no solo contemplen la enseñanza de los saberes disciplinares sino que atiendan también aquellos aspectos que puedan favorecer el aprendizaje y la motivación por el propio PEA.
- Proponer actividades con un nivel intermedio de dificultad, haciendo referencia tanto al producto que debe obtenerse como al proceso por el que se arriba a tal resultado.

### **Concepciones humanistas.**

Las perspectivas humanistas desarrolladas por Abraham Maslow y Henry Murray se han utilizado para hacer inferencias en el contexto de aprendizaje a partir de las teorías de las necesidades que ellos elaboraron (Good y Brophy, 1996; Acosta, 1998; Rodríguez y Luca de Tena, 2001).

Las concepciones humanistas se concentran en la tendencia pedagógica no directiva, que surge en franca oposición a la pedagogía tradicional representada esencialmente por Rogers, para quien el aprendizaje es exitoso no solo cuando los estudiantes han aprendido todo lo que necesitan saber, sino cuando han

realizado un progreso significativo en el aprendizaje de cómo aprender lo que desean aprender. Como parte de esa motivación intrínseca, está el deseo del sujeto de sentirse comprometido, responsable y libre en la realización de sus acciones a partir de la canalización de sus necesidades e intereses vitales en relación con su medio (CEPES, 1996)

Desde esta concepción la estimulación motivacional se considera teniendo en cuenta que:

-Las situaciones deben ser percibidas por los estudiantes como problemas para que se produzcan aprendizajes significativos o trascendentes.

-Se debe generar en él un clima que permita la realización de aprendizajes significativos.

-El docente debe aceptar a los estudiantes tal como estos son y comprenderlos y solo así puede producirse el aprendizaje significativo y, por ende, incidir en la motivación.

-Desarrollar una relación personal con los estudiantes.

-La función no directiva de profesores sobre la base de cualidades facilitadoras como la aceptación, la empatía y la asertividad.

-La motivación centrada en las necesidades, las tendencias actualizantes y la capacidad de autodeterminación de los estudiantes.

-El principio de la individualización o enfoque personalista, que destaca el aspecto subjetivo y sus relaciones.

-La visión optimista de las potencialidades de los estudiantes para motivarse.

### **Concepción Histórico- Cultural.**

El principal exponente de esta escuela es sin dudas Vigotsky; si bien no formula una teoría de la enseñanza sí sienta las bases teórico-metodológicas que permiten su posterior elaboración por sus continuadores. Para él, la enseñanza y la educación constituyen formas universales y necesarias del proceso de desarrollo psíquico humano y es fundamentalmente a través de ellas que el hombre se apropia de la cultura, de la experiencia histórico-social de la humanidad. Pero esta enseñanza no tiene un contenido estable, sino variable ya que está determinada históricamente, por lo que el desarrollo psíquico también tendrá un carácter histórico-concreto de acuerdo con el nivel de desarrollo de la sociedad y de las condiciones de su educación.

Una categoría importante planteada por Vigotsky para la comprensión del papel del medio en el desarrollo psíquico infantil, la constituye la Situación Social de Desarrollo (SSD). Según L. I. Bozhovich "con este término se designa la combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas que es típico de cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante

el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas cualitativamente peculiares que surgen hacia final del período". De esta manera Vigotsky destaca como el medio influye en dependencia de la etapa de desarrollo en que se encuentre y de las propiedades psicológicas ya formadas en él (Bozhovich, 1976, p. 18).

Es necesario aclarar que, si bien estos estudios están sustentados en el desarrollo psíquico infantil, pueden ser aplicables a otros niveles de enseñanza.

De indudable valor metodológico resulta para la enseñanza el concepto introducido por Vigotsky de "Zona de Desarrollo Próximo" (ZDP). Según este autor, existe una diferencia entre lo que se es capaz de realizar por sí solo y lo que puede efectuar con ayuda de otros. Define la ZDP como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema con la colaboración de otro más capaz" (Vigotsky, 1987, p. 46).

Este concepto, según su propio autor, constituye un valioso instrumento para psicólogos y educadores, ya que permite conocer tanto el estado actual de desarrollo 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.

El enfoque histórico-cultural de la psicología pedagógica ofrece una profunda explicación acerca de las grandes posibilidades de la educabilidad del hombre, constituyéndose así una teoría del desarrollo psíquico, íntimamente relacionado con el PEA, y que se puede calificar como optimista y responsable.

Aunque no se estructura en una concepción, es en esta donde mejor se hace explícita la estimulación motivacional, ya que en la definición del PEA: "... es el medio fundamental para la creación de intereses cognoscitivos en los estudiantes (...) para despertar su curiosidad y entusiasmo por la investigación y el estudio continuo" (Moreno, 2004, p. 28).

"El estímulo de la actividad intelectual hará que se fortalezca y desarrolle el deseo de estudiar y el ansia de saber, pero esto descansa en que el maestro dirija la actividad de los alumnos de modo tal que propicie la formación de la seguridad en sus posibilidades y que los ayude a acumular vivencias de éxito..." (López, Corrales y Pérez, 2002).

En este sentido puede interpretarse que la enseñanza conduce, estimula el desarrollo de la motivación en el aprendizaje, va delante, lo guía.

El principio de la relación entre educación y desarrollo, al representar relaciones dialécticas esenciales en el PEA, esclarece que en la actividad docente, la enseñanza que guía y estimula el desarrollo motivacional debe tomar en cuenta los mecanismos del funcionamiento y los niveles de desarrollo actuales y potenciales de la motivación de los estudiantes. Solo así puede conducirlos hacia niveles superiores de desarrollo en su funcionamiento motivacional.

Para M. A Danilov y M. N Skatkin (1978), la motivación y su estimulación constituyen facetas complejas y sutiles del PEA. La esencia de la estimulación motivacional reside en crear las condiciones para que se comprendan el sentido de su estudio en la agudización de las contradicciones entre las nuevas tareas y el nivel que poseen, en virtud de lo cual se origina la aspiración de conocer lo nuevo. Para motivar hay que emplear distintos medios, es necesario un rico contenido, la presentación de tareas claras, interesantes, que despierten ideas propias, conjeturas, reflexiones y que le den la posibilidad al estudiante de participar activamente porque "...la forma más compleja e importante de expresar la apetencia de conocimientos es la necesidad interior de autodesarrollo" (Danilov y Skatkin, 1978, p.133).

La autora de la presente tesis considera que la concepción de la escuela histórico-cultural es la más integradora y coherente para los propósitos de la investigación.

El análisis crítico de las concepciones psicopedagógicas contemporáneas aporta una serie de fundamentos para el estudio y la comprensión de la estimulación motivacional. La sistematización que se ha logrado de estos fundamentos en este capítulo permite conformar un marco teórico referencial donde se perfila la diversidad y complejidad de los mecanismos del desarrollo de la motivación, y donde se revelan pautas para la estimulación motivacional que se pueden sintetizar como sigue:

- El conocimiento de los mecanismos del funcionamiento y desarrollo de la motivación en el PEA, como base de la estimulación motivacional.
- La creación de ambientes de enseñanza-aprendizaje favorecedores del desarrollo motivacional.
- El otorgamiento de un papel activo, protagónico y autorregulado a los estudiantes en las actividades y tareas docentes, cognoscitivas e intelectuales.
- Se requiere de adecuación, organización y dirección de las influencias pedagógicas estimuladoras.
- Establecer relación entre los estimuladores externos y la dinámica motivacional interna.
- La capacidad de dirección del PEA por los profesores.

Del análisis del carácter y contenido de estas pautas pudieran inferirse determinadas formas de expresión de la relación entre el funcionamiento, el desarrollo y la estimulación motivacional en el PEA.

La sistematización alcanzada puede servir de referencia para la integración de lo psicológico y lo pedagógico, jerarquizando conceptos y juicios que expresen fundamentos de la estimulación motivacional por el estudio independiente en el PEA.

#### **1.4. El estudio independiente, una necesidad de la universidad contemporánea.**

El hombre aprende durante toda su vida, en las diversas actividades que realiza: al trabajar, al jugar, al practicar deportes, al recrearse, etc. En todas ellas se pueden obtener nuevos conocimientos, nuevas experiencias; sin embargo, cuando el propósito específico es aprender y se crean las condiciones y dirigen los esfuerzos a tal fin, ese aprendizaje ya no discurre de modo espontáneo, sino orientado, lo que garantiza sus resultados con superior calidad y eficiencia. Tanto es así que a un nivel social se estructura la enseñanza como un sistema especial, se crean instituciones, se preparan profesores, se destinan cuantiosos recursos materiales al efecto.

Así pues, se habla de estudio cuando las acciones del estudiante están dirigidas al objetivo consciente de aprender. El estudio es una actividad específicamente humana y saber estudiar constituye una de las más valiosas capacidades a desarrollar.

El estudio es uno de los procedimientos más importantes para aprender, inclusive para proceder en la realización de trabajos independientes, es así como, para realizar cierta actividad orientada, el estudiante, por sí solo, debe desarrollar procesos propios de su pensamiento, operaciones como, analizar, sintetizar, comparar, generalizar, abstraer, etc.

Varios autores han dedicado sus investigaciones hacia el estudio independiente, entre ellos se destacan: Keegan, (1986); Báxter, (1988); Galarza, (1996); Ávila y Morales, (1996); Oñate, (2004); García, (2006); Valdés Tamayo, (2007); Jo, (2011); Román (2011); entre otros, considerándolo de gran importancia para el desarrollo de aprendizajes, pero como resultado de la motivación del estudiante para profundizar en un contenido determinado.

Por su parte, C. Oñate plantea que: "el estudio es una actividad personal, consciente y voluntaria que pone en funcionamiento todas las capacidades intelectuales con el fin de conocer, comprender, analizar, sintetizar y aplicar aquellos datos, técnicas, relaciones, problemas, principios y teorías que ayudan al sujeto en su formación" (Oñate, 2004, p.56 ). Lo cual indica que el estudio independiente se complementa como parte de un sistema en forma de estrategias, recursos, vías para realizar el trabajo independiente.

Por ello, es importante desarrollar en el estudiante la voluntad por autoaprender, adquirir una cultura por encima de cualquier orientación institucional. Sobre esto Valdés Tamayo expresó: "estudiar de manera independiente es un proceso voluntario que exige tiempo, esfuerzo y dedicación. Es además una actividad

que requiere que el estudiante mantenga la atención y se comprometa en alguna actividad de práctica, elaboración, organización o transformación de la información que procesa. Durante el estudio independiente se interactúa con el contenido de aprendizaje y esto implica la adquisición de conceptos, hechos, principios, relaciones y procedimientos” Valdés Tamayo (2007, p. 24).

Posteriormente, este autor, pero más específicamente, define el estudio independiente como: “un proceso sujeto a la voluntad del estudiante que responde a necesidades individuales, cuya planificación depende de sus prioridades, intereses y motivaciones, el cual exige tiempo, esfuerzo y dedicación” (Valdés Tamayo, 2007, p. 26); definición que asume la autora de la presente investigación.

Particularmente en la Educación Superior, sería muy importante tener presente cómo estimular motivacionalmente al estudiante para la realización del estudio independiente, específicamente ajustándose a los requerimientos de cada modalidad de estudio.

Desde el punto de vista didáctico el estudio independiente:

- Centra su objetivo en las necesidades personales de cada estudiante, que a partir de la labor docente del profesor se debe hacer coincidir con las necesidades curriculares de aprendizaje y con los objetivos propuestos.
- Es un estudio autodirigido.
- Está sujeto a la voluntad del estudiante.

El estudio independiente puede ser planificado y estructurado, pero por el propio estudiante quien establece sus metas y objetivos a alcanzar. Estos pueden responder a objetivos a vencer por una asignatura, si lo enmarcamos en el contexto de la educación a, no obstante, su estructuración y jerarquización en las etapas a desarrollar para alcanzar el aprendizaje deseado, depende de las habilidades particulares de cada individuo y de las habilidades metacognitivas desarrolladas por este.

Cada persona tiene su propio estilo de trabajo y, por ende, de estudio. Cuando hablamos de estilo nos referimos a esa forma peculiar, personal, de desarrollar la actividad y depende de su experiencia, de las capacidades formadas, de sus preferencias, de sus particularidades fisiológicas y psicológicas en general. Entre dichas particularidades están el ritmo de trabajo (más o menos rápido); la energía, la motivación, el tesón en la realización del mismo; las características del pensamiento (si le es más fácil operar con imágenes gráficas, con conceptos abstractos, si tiende a ser analítico o sintético) y muchísimas otras.

Desarrollar y perfeccionar su estilo personal de estudio de modo que este sea efectivo es una importante meta de todo estudiante y profesor; para ello requiere no solo tomar conciencia de sus particularidades

individuales, sino además conocer las características de la actividad de estudio y del proceso de aprendizaje en general.

Por otra parte, el estudio, como toda actividad, tiene un objetivo –lo que se espera lograr- y un determinado resultado: el producto del aprendizaje. Se supone que ese producto concuerde con el objetivo, que se correspondan, pero esto no siempre es así, prueba de ello son las calificaciones que se obtienen en los exámenes, no siempre las más idónea.

Se dice con frecuencia que es más importante aprender a estudiar que adquirir un conjunto de conocimientos particulares, puesto que aquel garantiza la obtención de estos y la actualización permanente de individuo, tanto durante el período de estudio en una institución educativa como en su vida profesional ulterior (González M, 2001).

Existen tres aspectos en el estudiante decisivos para elevar la eficacia y calidad del estudio que realiza.: el deseo, el esfuerzo y el dominio de métodos, técnicas y procedimientos.

Una condición fundamental, diríamos que indispensable, para el estudio eficiente es la existencia de motivos que respondan a la necesidad, al deseo de aprender y una fuerte resolución de obrar en consecuencia.

Lo más importante es conocer que el interés por el estudio se forma. No hay intereses predeterminados, fijos, imposibles. El interés por algo surge y se desarrolla en la propia actividad; requiere, entre otras condiciones, de la interacción con los objetos y fenómenos de la realidad para su conocimiento y comprensión; de las vivencias que se suscitan en esa interacción; de la realización de tareas que impliquen cierta tensión o esfuerzo mental y experimentar la satisfacción de su solución; de la posibilidad de que el conocimiento y transformación de la realidad, para mejorarla, adquiera un sentido para la persona (Izquierdo, 2014).

Es cuestionable asimismo asumir el desinterés por la actividad de estudio como una situación invariable, pues el interés no es solo una premisa para el estudio efectivo, sino también un resultado del mismo.

Una tarea importante, por tanto, es esclarecer qué mueve el estudio de los estudiantes, cuáles son sus intereses actuales y en qué medida están ligados a sus ideales, aspiraciones, a su proyecto de vida. Una reflexión sobre sus motivos de estudio y la convicción de que estos pueden surgir y desarrollarse en la propia actividad constituye un buen incentivo para hacer más eficaz el estudio.

Es preciso tener en cuenta que determinadas asignaturas pueden no promover el interés de algunos estudiantes o que, aun cuando revistan interés, hay momentos o etapas en los estudios que requieren un máximo esfuerzo volitivo para el cumplimiento de las tareas previstas.

El estudio requiere y fomenta el desarrollo de importantes cualidades de la personalidad. El hacerse consciente de los motivos que guían dicha actividad favorece el control voluntario de los actos para la ejecución de las tareas de estudio.

El estudio se realiza mediante acciones diversas; tanto físicas o “externas” –como cuando descomponemos un equipo para ver sus partes, cuando dibujamos gráficos, hacemos esquemas- como psíquicas o “internas” que ocurren de modo invisible en nuestro pensamiento. Estas acciones mentales (por ejemplo cuando reflexionamos, hacemos deducciones, generalizaciones, análisis, etc.) tienen sus raíces en las acciones prácticas con los objetos y fenómenos de la realidad.

“En el proceso de aprendizaje hay etapas. Al inicio están aquellas que se pueden considerar preparatorias en las que debemos garantizar una disposición favorable para el estudio en especial la motivación inicial para la adquisición de los nuevos conocimientos. Es significativo el papel que desempeñan los motivos que impulsan y orientan la actividad, sobre todo cuando el logro de los fines u objetivos de dicha actividad satisface una necesidad del estudiante. Además debe alcanzarse una comprensión de los conocimientos (leyes, principios, reglas, conceptos, propiedades) y las habilidades a formar” (Fariñas, 1986, p. 39).

Estas etapas son preparatorias porque la motivación inicial por el estudio y la comprensión del tema, no garantiza el dominio de dichos contenidos y por ello se requiere “trabajar” con los mismos como parte del PEA. Pero el hecho de que sean preparatorias no significa que podamos prescindir de ellas, sino todo lo contrario ya que si no se comprende bien lo que se debe aprender es muy difícil que lo aprendan.

Las acciones y operaciones que realiza el estudiante con el contenido que estudia son la base de las habilidades y de los hábitos. Desde luego es necesario saber cuáles son las acciones más apropiadas para lograr el objetivo de estudio y dominarlas. Dichas acciones serán adecuadas en mayor o menor medida en dependencia de diversos aspectos que es imprescindible tener en cuenta.

El estudio independiente también depende de las condiciones en que este se realiza. Se considera las condiciones en un sentido más amplio para incluir tanto las referidas al medio que nos rodea, (factores físicos, ambiental, social) como las relativas al propio estudiante (factores fisiológicos y psicológicos).

Lograr unas condiciones adecuadas es sumamente importante porque están asociadas con la higiene de la actividad de estudio. Si no se tienen en cuenta los diversos factores de índole físico, fisiológico, psicológico, social, se puede afectar la capacidad de trabajo e incluso provocar daños a la salud.

Entre los factores físicos a atender están la iluminación del lugar de estudio, la ventilación, la tranquilidad por ausencia de ruidos molestos, de interrupciones. Los factores de índole fisiológico se refieren al estado de salud, alimentación, carga general de trabajo y descanso y su alternancia, postura que se adopta al

estudiar y otros. En los de índole psicológico se encuentran el estado de ánimo, la motivación, la concentración. En los de orden social se encuentra la posibilidad de trabajar en equipo, en colaboración, el respeto al tiempo de estudio, la existencia de relaciones adecuadas con los demás, en el hogar, el aula u otro espacio de interacción, que favorezcan el estudio y, por supuesto, el momento que estos factores se interrelacionan mutuamente, de ahí la importancia de atenderlos a todos.

El estudio independiente tiende a desarrollar la autonomía del estudiante en cuanto a la gestión del conocimiento. Es necesario que el PEA contemple como uno de sus pilares fundamentales la estimulación del estudio independiente. Los estudiantes deben formar y desarrollar las competencias que les permitan plantear y defender sus puntos de vista acerca de los objetos de conocimientos que deben construir. En este proceso de contrastación de diferentes puntos de vista aparecen las contradicciones que permiten las reestructuraciones del conocimiento (SSD). En esta dirección el profesor debe diseñar las tareas que el estudiante deberá realizar de modo independiente sobre la base de su desarrollo real, o que deberá realizar de modo semindependiente con la utilización de guías que se constituyan en verdaderas ayudas acorde a sus potencialidades (ZDP). Las tareas para el hogar que por su magnitud y complejidad no facilitan el trabajo independiente o semindependiente del estudiante son una negación de este principio.

La actividad de estudio independiente adquiere una relevancia especial, requiriéndose por parte del estudiante una sólida formación en las habilidades generales para enfrentar las tareas docentes.

El profesor, por su parte debe planificar adecuadamente el estudio independiente a realizar por el estudiante, debido a que en la modalidad de estudio semipresencial este ocupa un rol decisivo para que tenga lugar el aprendizaje, si tenemos en cuenta que una de las características de los encuentros, por el límite de tiempo, es la introducción del tema, el establecimiento de los nexos y la orientación del estudio independiente, que debe adquirir el estudiante a partir del autoestudio, el cual debe ser evaluado, ocupando el 70% del próximo encuentro, es por ello que es un requerimiento que esté motivado para su óptima realización.

Todo lo referido en este epígrafe es necesario tenerlo en cuenta si queremos lograr que el estudiante realice un estudio independiente con calidad, es por eso que los docentes están en la obligación de prepararlos para que aprendan a realizarlo con eficiencia.

### **1.5. La preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente, desde la perspectiva didáctica.**

La concepción pedagógica de la estimulación motivacional opera en el plano didáctico a través de los componentes del PEA y sus relaciones. De este modo cada uno de los componentes contribuye a la

estimulación motivacional por el estudio independiente, por lo que la preparación metodológica debe estar dirigida entre otras aristas al cómo proceder con cada uno de los componentes del PEA.

Este postulado explica cómo cada uno de los componentes del PEA en sus relaciones tiene potencialidades para contribuir desde su esencia y carácter a la estimulación motivacional por el estudio independiente, pues cada uno se caracteriza por representar determinadas relaciones y regularidades en la estructura del proceso, con lo cual se hacen portadores de la unidad de las funciones instructivas y educativas.

Una condición fundamental, indispensable, para el estudio eficiente es la existencia de motivos que respondan a la necesidad, al deseo de aprender y una fuerte resolución de obrar en consecuencia.

El estudio independiente es consustancial al PEA, es por ello que a continuación se explica cómo tiene lugar la estimulación motivacional por el estudio independiente a través de los componentes del PEA:

### **Los componentes personales:**

#### **El estudiante**

En su condición de sujeto social y psicológico los estudiantes son portadores de personalidad, en la cual se apoyan para ejercer las funciones reguladoras y autorreguladoras de su actuación en los diferentes contextos de su vida. Al propio tiempo, en sus relaciones contextuales y sociales esas funciones se actualizan para promover el desarrollo de la personalidad.

Cada estudiante participa en el PEA a partir de determinado nivel de desarrollo motivacional, configurado en el transcurso del desarrollo de su personalidad, y que determina sus estilos de regulación motivacional y sus niveles de eficiencia funcional. Las diferencias en cuanto a diversidad, variabilidad y potencialidad motivacional están determinadas por el modo en que en la personalidad de cada estudiante se establecen las relaciones entre las expresiones de contenido y dinámica con que se manifiestan los indicadores del funcionamiento y desarrollo de su motivación en el PEA y que pueden caracterizarse por sus expresiones comportamentales.

La caracterización del nivel de desarrollo y eficiencia motivacional, sobre la base de su funcionamiento real, determinará las formas y estrategias de desarrollo motivacional en unidad con sus tendencias de desarrollo, teniendo en cuenta que la motivación es una realidad psicológica, que funciona desde la personalidad del estudiante, que no es algo que hay que introducir en él, sino algo cuyo desarrollo y autodesarrollo hay que estimular, potenciando niveles superiores de autodeterminación. Esto supone que en el PEA, a nivel individual, el resto de los componentes adquieran determinado sentido en el desarrollo motivacional.

Dicha estimulación cobra sentido al abordar el estudio independiente, el cual es una actividad que requiere que el estudiante mantenga la atención y se comprometa en alguna actividad de práctica, elaboración, organización o transformación de la información que procesa. Durante el estudio independiente se interactúa con el contenido de aprendizaje y esto implica la adquisición de conceptos, hechos, principios, relaciones y procedimientos (Valdés Tamayo, 2007).

Es el propio estudiante el encargado de planificar y estructurar el estudio independiente, estableciendo sus metas y objetivos a alcanzar, su estructuración y jerarquización en etapas a desarrollar para alcanzar el aprendizaje deseado, depende de las habilidades particulares de cada individuo y de las habilidades metacognitivas desarrolladas por este.

### **El profesor**

El profesor como profesional adquiere una responsabilidad mediadora, a través de la enseñanza y la educación, de las influencias socio-culturales y pedagógicas que actúan como estimuladoras del desarrollo de los estudiantes, en función del cumplimiento del encargo social de la universidad.

Desde esta perspectiva el problema profesional que al profesor se le presenta no se reduce a ¿cómo motivar? a los estudiantes, como comúnmente se cree, sino en organizar el sistema de aprendizaje a través de las condiciones, tareas, contenidos, objetivos y fines de la enseñanza de modo que se potencie el ejercicio de las funciones reguladoras y autorreguladoras de la motivación de los estudiantes. Esta diferenciación es particularmente relevante en la concepción pedagógica de la estimulación de la motivación que se propone, pues varía la comprensión del rol del profesor en este proceso.

Enmarcar el rol del profesor en el desarrollo de la motivación al ¿cómo motivar para que realicen el estudio independiente? es enfocar la cuestión del desarrollo motivacional desde una perspectiva externalista. Habitualmente el profesor está apremiado por “recetas” para motivar a los estudiantes, sin embargo una tecnología no podría integrar ni la compleja naturaleza de la motivación en el PEA, ni las circunstancias y condiciones heterogéneas y complejas en que se desarrolla bajo el influjo estimulador de la enseñanza y el aprendizaje. Se ha podido demostrar que las fórmulas, recetas o algoritmos no funcionan cuando de motivar se trata y que, por el contrario, lo que se debe pretender es que los estudiantes se motiven a sí mismos (Beltrán, 1998) y que encuentren en su actividad y comunicación sus propias fuentes de motivación que perduren no solo mientras se está en el aula, sino que se extrapolen más allá cuando el estudiante interactúa con el contenido, o gestiona la información que requiere para la realización del estudio independiente.

Es por eso la estimulación motivacional que debe propiciar el profesor debe centrarse en facilitar las relaciones de ayuda necesarias para que el estudiante aprenda a motivarse, encuentre sentido a la actividad y la comunicación y que estas les permitan generar y potenciar mecanismos de regulación y autorregulación motivacional, a tenor de las condiciones sociales y pedagógicas en que ellas transcurren.

Es normal que la interacción y comunicación con el estudiante generen en el profesor la formación de expectativas relacionadas con su desempeño en el PEA. Si esas expectativas son imprecisas e inflexibles, al funcionar como “profecías que se cumplen por sí mismas” (Good y Brophy, 1996, p. 22), frenan la percepción e interpretación del desempeño del estudiante, con efectos dramáticos en el desarrollo motivacional, pues actúan como prejuicios que distorsionan y obstaculizan la estimulación motivacional del potencial de desarrollo del estudiante.

De ahí que la participación del profesor en la estimulación motivacional por el estudio independiente deba comenzar por la caracterización de la motivación de los estudiantes, que es la vía idónea para formar expectativas justas, reales y flexibles respecto a ellos y debe además modelar su propia actuación respecto a ellos y al resto de los componentes.

La actividad y la comunicación en que transcurre el PEA hacen que la relación entre los participantes esté mediada por el resto de componentes en que este proceso se estructura, a la vez que las relaciones entre ellos se conforman con la participación de los protagonistas, quienes le imprimen su dinámica a partir de su personalización como procesos, mecanismos y condiciones de la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo. El profesor debe adquirir una preparación metodológica que le permita el desarrollo en el PEA del resto de los componentes.

### **Los componentes personalizados:**

#### **El problema de enseñanza-aprendizaje**

La concepción desarrolladora del PEA “reconoce al problema como una manifestación de las contradicciones del proceso, como punto de partida de su diseño, ejecución y como condición necesaria para el trabajo del profesor con la ZDP del/de la alumno/a (...) el problema constituye la expresión de la fuerza que mueve al proceso, de su porqué...” (Castellanos, 2002, p 51).

Al explicitarse en el problema su pertinencia respecto a la ZDP de los estudiantes, se hace clara su pertinencia al desarrollo motivacional, por lo que además del papel inductor, motivacional que juega respecto al PEA, este componente permite fundamentar el porqué del desarrollo motivacional, por eso para que trascienda efectivamente en ella debe expresar las contradicciones inherentes a la efectividad motivacional de los estudiantes.

Un problema de enseñanza-aprendizaje centrado en contradicciones del desarrollo cognitivo-instrumental, solo expresará un acercamiento parcial y fragmentado al proceso, a su porqué, lo cual es incompatible con el carácter desarrollador del PEA.

La determinación de contradicciones en el funcionamiento motivacional y, mejor aún, en la integración afectivo-cognitiva de la personalidad de los estudiantes, y su formulación en problemas de enseñanza-aprendizaje, permite que se hagan conscientes para los participantes necesidades e insuficiencias del desarrollo motivacional. Para ello debe contener los resultados de la caracterización del funcionamiento motivacional, señalizando los niveles de integración funcional actual y las tendencias de su desarrollo, ello garantiza que el desarrollo motivacional actúe sobre el potencial que brindan las necesidades e intereses de los estudiantes y tomarlos en cuenta en la dirección del proceso para el desarrollo con éxito del estudio independiente.

En su relación dialéctica con el resto de los componentes del PEA, el problema permite proyectar vías e instrumentos de potenciación de las funciones reguladoras y autorreguladoras de la motivación, que no deben centrarse únicamente a la clase encuentro, sino que esta contradicción le quede al estudiante generando en este interés, motivación para darle solución a través de la realización del estudio independiente.

El estudio independiente tiende a desarrollar la autonomía del estudiante en cuanto al proceso de formación del conocimiento. Es necesario que el PEA contemple como uno de sus pilares fundamentales la estimulación del estudio independiente. Los estudiantes deben formar y desarrollar las competencias que les permitan plantear y defender sus puntos de vista acerca de los objetos de conocimientos que deben construir.

### **El objeto**

El componente objeto dentro del PEA no se encuentra abordado en la literatura con la amplitud que se hace con otros componentes. La mayor precisión de este componente está planteada por el Dr.C. Carlos Álvarez de Zayas donde manifiesta que: "el objeto es la parte de la realidad portador del problema. Es decir, el objeto es un aspecto del proceso productivo o de servicio, en el cual se manifiesta la necesidad de preparar o superar a obreros o a profesionales para que participen en la solución del problema, que se resuelve inmerso en el proceso de formación del ciudadano. Este es el segundo componente del proceso" (Álvarez de Zayas, 1999, p. 82).

Otros autores, aunque abordan los componentes del PEA, el problema y el objeto, no lo consideran porque lo asumen como que el primero responde al diseño curricular y el segundo como expresión de la futura aspiración del graduado.

Por ello estos dos componentes son los menos tratados en la literatura científica, debido a que son categorías tomadas desde la investigación y en las investigaciones revisadas por la autora se han tratado de manera incompleta.

### **Los objetivos de enseñanza-aprendizaje**

En la concepción del PEA el componente objetivo tiene una función estimuladora directa, al expresar el propósito, el resultado del proceso en relación con la satisfacción de necesidades de enseñanza, aprendizaje y desarrollo, de ahí su relación con el problema y que se redacten en función del estudiante. Se exige, en consecuencia, que sean integradores tomando en cuenta el aspecto cognitivo-instrumental, el aspecto afectivo-valorativo y el aspecto desarrollador, "...que implica reflejar, a nivel de objetivo, la unidad dialéctica de los aspectos cognitivos y afectivos..." (Castellanos, 2002, p. 54).

A nivel pedagógico los objetivos cumplen una función socializadora que resulta de su derivación y articulación gradual, con lo que además se convierten en organizadores de la lógica interna entre los componentes del PEA, dado su carácter prospectivo.

Los objetivos de enseñanza-aprendizaje constituyen incentivos de la estimulación motivacional solo cuando pasan a ser objeto de elaboración personal y consciente, a través del procesamiento cognitivo y vivencial mediante el cual se configuran psicológicamente como expresión del vínculo entre necesidades y motivos sociales y personales y desde donde realizan funciones reguladoras y autorreguladoras en el PEA.

El desarrollo de la motivación que se realiza a través de la orientación hacia la elaboración de objetivos propicia la experiencia de autonomía mediante la cual los estudiantes asumen de manera activa, reflexiva e independiente como propios los objetivos de enseñanza-aprendizaje propuestos por profesores, logran mayores niveles de compromiso e implicación en su consecución y de responsabilidad en sus éxitos y fracasos.

Es decir, los objetivos de enseñanza-aprendizaje determinados y formulados por los profesores, aun cuando se redacten en función de los estudiantes, no tienen una función estimuladora en sí mismos, esta le es conferida por su encuentro con necesidades y motivos actuantes de su personalidad, mecanismo psicológico donde se despliega su potencial dinámico. Si los objetivos no se personalizan, tienen pocas posibilidades de movilizar, direccionar y sostener el comportamiento en el PEA, o sea de ejercer funciones reguladoras y autorreguladoras y extenderse hacia la realización del estudio independiente.

Para que la estimulación motivacional a través de la orientación hacia la elaboración de objetivos sea exitosa, estos al ser propuestos por profesores deben reunir determinados requisitos:

- a) Formulación clara (que sean comprensibles).
- b) Significatividad (cognitiva, experiencial y vivencial).
- c) Accesibilidad al logro, dada por su carácter próximo (en cuanto a plazo), específico (en cuanto a tipo de contenido, acciones y tareas), desafiante (en cuanto a nivel de dificultad) y realista (en cuanto a expectativas de orientación).

La elaboración y formación de objetivos es un proceso complejo, que incluye en sí mismo la elaboración, realización y valoración del resultado esperado en lo que se va produciendo una orientación selectiva cada vez más consciente sobre la base de operaciones cognitivo-afectivas previamente formadas, hasta la formación de una representación del resultado futuro, a través del estudio independiente, y su aceptación como base orientadora de las acciones y tareas de aprendizaje, por lo que se basa en el diagnóstico pedagógico.

La eficiencia estimuladora del objetivo en el funcionamiento y desarrollo motivacional radica en potenciar la relación entre el planteamiento de metas de aprendizaje, dominio y desarrollo, la consecución del éxito y el esfuerzo personal.

Poco efectivo son los propósitos que pueden tener las instituciones educativas y los profesores, si el propio estudiante no tiene interés de aprender, si no hace suyo el objetivo de estudio. El hecho es que todo lo que realizamos tiene una razón y tiene un fin, un objetivo. Cuan implicado se esté con el objetivo puede resultar decisivo en el éxito de lo que se hace y, por tanto, también en el estudio que el estudiante realiza de manera independiente.

### **Contenido de enseñanza-aprendizaje**

El contenido de la cultura humana es la fuente estimuladora del desarrollo integral de la personalidad porque, básicamente, esta es una forma de desarrollo que se consigue a partir de la asimilación del contenido de la cultura en condiciones sociales de educación y enseñanza.

El contenido seleccionado y estructurado, en su diversidad conceptual, procedimental y actitudinal, al ser asimilado o aprendido a través de la actividad cognoscitiva del estudiante, en la realización del estudio independiente -preferentemente en la modalidad de estudio en que se enmarca la presente investigación, la modalidad semipresencial donde la clase-encuentro ocupa un lugar protagónico como forma a desarrollar queda un cúmulo de contenido que el estudiante debe adquirir por si solo a partir del estudio independiente-, en situaciones de interacción en el PEA, genera la formación y desarrollo de diversos

contenidos y funciones psicológicas que se integran y se expresan en la unidad cognitivo-afectiva de la personalidad. De ahí que puedan actuar, a nivel personalógico, en la unidad del funcionamiento, desarrollo y estimulación motivacional en el PEA, lo cual no es una consecuencia automática del procesamiento cognitivo-instrumental.

Para que el contenido de enseñanza-aprendizaje forme parte de la configuración motivacional de la personalidad y por tanto de su integridad reguladora y autorreguladora, debe adquirir un sentido personal para los estudiantes, es decir, convertirse en contenido de los motivos de aprendizaje y desarrollo, desde donde adquieren una polaridad dinámica que moviliza, direcciona y sostiene los procesos y la actuación del estudiante en un sentido favorable o no hacia objetos, tareas y acciones del PEA, a través de intereses, intenciones, aspiraciones, ideales, convicciones, cosmovisión y otras formaciones motivacionales.

Por ello el desarrollo motivacional que se realiza a través del contenido de enseñanza-aprendizaje no debe reducirse a indicar su valor, importancia o significación social y personal. Consiste básicamente en dar la posibilidad al estudiante de operar con el contenido, propiciando el vínculo con sus necesidades, motivos, metas y objetivos, que trasciendan del contexto educativo. A partir de ese vínculo, el contenido, no solo adquiere un sentido como resultado cognitivo o instrumental, sino también como fuerza inductora del aprendizaje, ya sea satisfaciendo necesidades, actualizando otras ya satisfechas o creando nuevas necesidades de aprendizaje y desarrollo a través del estudio independiente.

Cuando el estudiante opera con el contenido de enseñanza-aprendizaje a través de acciones y operaciones cognitivas y lo relacionan con sus necesidades, están estableciendo un vínculo afectivo con él, cuya polaridad dinámica determina el sentido psicológico del contenido en la estimulación motivacional del proceso.

En el PEA los estudiantes participan orientados por motivos diversos, tanto por su contenido como por su polaridad dinámica y formas de expresión e integración, con diferentes grados de amplitud, estabilidad y niveles de jerarquía. El carácter polimotivado del funcionamiento motivacional permite que el contenido de enseñanza-aprendizaje pueda estimular la orientación y selectividad de los estudiantes hacia diversas tareas, acciones del PEA, hacia diversas asignaturas o disciplinas curriculares.

El desarrollo motivacional a través del contenido de enseñanza-aprendizaje opera con el contenido que ya ha sido aprendido en forma de conocimientos, hábitos, habilidades, experiencias de la actividad creadora y normas de relación social, por lo que se canaliza también mediante el funcionamiento intelectual, cuyo resultado es el desarrollo de operaciones cognitivas y metacognitivas de la estimulación motivacional en el PEA.

Para que el contenido de enseñanza-aprendizaje sea una fuente eficaz de desarrollo motivacional para la realización del estudio independiente debe reunir determinados requisitos, que a su vez lo son de su adecuada selección y estructuración:

- Tener relación con el objetivo formado y las necesidades y motivos que están en su base.
- Tener auténtica relevancia y significación social-personal.
- Ser atractivo, interesante, pero no trivial.
- Ser novedoso, pero con cierto nivel de dominio previo.
- Ser diverso y sistémico.
- Tener niveles adecuados de complejidad, profundidad y abstracción.
- Inducir incongruencias, paradojas y analogías que hagan familiar lo extraño y extraño lo familiar.
- Ser aplicables, generalizables y transferibles.

“La motivación idónea para la realización del estudio independiente es la que se genera a partir del propio contenido, de su naturaleza problémica, desafiante, novedosa y relevante (afectiva y funcionalmente); y a partir de la manera en que el docente, a través de sus acciones contribuye a que estas cualidades se revelen o manifiesten para los estudiantes” (Castellanos, 2002, p. 61).

### **Los métodos de enseñanza-aprendizaje**

El uso de los métodos supone secuencias de actividades o acciones de profesores y estudiantes dirigidas al logro de objetivos, activando el PEA. En ello se expresan además las relaciones con el problema, los objetivos y el contenido.

En la concepción de PEA los métodos, su unidad sistémica y en su función dinámica adquieren un valor inductor directo en la estimulación motivacional pues actualizan la realización de las funciones reguladoras y autorreguladoras de la configuración motivacional, a través de la participación e involucramiento activo de los estudiantes en tareas y acciones del proceso, dirigidas a satisfacer el logro de objetivos, metas y expectativas de aprendizaje (Moreno, 2004).

De ahí que el desarrollo motivacional a través de los métodos de enseñanza-aprendizaje consista en potenciar el ejercicio de las funciones reguladoras y autorreguladoras de la motivación haciéndolas corresponder con el contenido y exigencias de las tareas y acciones de enseñanza-aprendizaje, reflejadas en los objetivos, para potenciar su capacidad de autoimpulsión y se prolongue en la realización del estudio independiente que desarrolla el estudiante.

Las características que adoptan los métodos en el PEA, constituyen exigencias para el desarrollo motivacional por el estudio independiente:

Carácter eminentemente productivo.

Garantizar la participación activa y consciente de los estudiantes.

Propiciar el trabajo grupal dentro de estrategias de atención a la diversidad.

Enseñar a los estudiantes a aprender a aprender.

Potenciar el desarrollo del autoconocimiento, autocontrol y autovaloración.

Como se observa, estas exigencias a los métodos pueden estimular el ejercicio de las funciones inductoras de la motivación en la realización del estudio independiente y del PEA en general, actualizando sus componentes constitutivos.

### **Medios de enseñanza-aprendizaje**

Dentro del aprendizaje humano la mayor interrelación con el mundo exterior se da a través del órgano visual, el mecanismo sensorial de la vista. Por eso, el empleo de los medios de enseñanza, y en especial de los visuales, facilita el óptimo aprovechamiento de nuestros mecanismos sensoriales.

En la concepción de PEA se reconoce el potencial estimulador que poseen los medios o recursos didácticos. Como componentes que sirven de apoyo a la dinámica del proceso deben estructurarse y presentarse atendiendo no solo a las exigencias que les plantea el problema, los objetivos y el contenido, sino también a las relaciones de todos ellos con los métodos, a través de las acciones y tareas de enseñanza-aprendizaje.

La introducción de las llamadas nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en el PEA abre nuevas posibilidades para el uso de medios que las utilizan como soporte y constituyen, de hecho, estímulos para el aprendizaje y una vía motivante para la realización del estudio independiente, ya que utilizan recursos diversos de desarrollo motivacional, siempre y cuando logren potenciar motivaciones de aprendizaje, dominio y desarrollo.

El desarrollo motivacional a través de los medios consiste en orientar la atención, la percepción y la comprensión de lo esencial y significativo en el PEA a través de la actividad cognoscitiva y metacognitiva, incentivando la curiosidad, el interés hacia el contenido, y la implicación volitiva y estratégica en tareas y acciones de enseñanza-aprendizaje, que favorecen la realización exitosa del estudio independiente.

Para que los medios contribuyan al desarrollo motivacional por el estudio independiente en el PEA deben cumplir algunas exigencias:

Variedad, accesibilidad, calidad técnica, interactividad, fácil manejo y el uso adecuado a la actividad fisiológica del organismo de los estudiantes y a la higiene de la actividad docente e intelectual.

Por otra parte, los medios de enseñanza–aprendizaje pueden crear intereses por el conocimiento desde el momento en que se muestran; contribuyen pues, a la seguridad individual del estudiante, la reafirmación personal de la capacidad de aprender y a la creación de incentivos que activen el estudio independiente.

La obtención del conocimiento a través de los medios exige en los sujetos la decodificación de los mensajes simbólicamente representados. Cada medio por la naturaleza de su sistema simbólico, por el modo de representación y estructuración de dichos mensajes, demanda de los estudiantes que activen distintas estrategias y operaciones cognitivas para que el conocimiento mostrado sea comprendido, almacenado significativamente y posteriormente recuperado y utilizado.

### **Evaluación y control de la enseñanza-aprendizaje**

La evaluación y sus funciones en la dirección es un componente imprescindible en el PEA, por ello se le asignan cualidades y exigencias referidas tanto a su relación con el objetivo, el contenido, y los métodos, como a sus instrumentos, vías y espacios para ejercerla.

La evaluación posee funciones, cualidades y exigencias relacionadas con el diagnóstico pedagógico, de ahí que se relacione con la caracterización dinámica, continua e integral de la personalidad de los estudiantes. Por eso mismo contienen exigencias que fundamentan el carácter y condiciones de realización de la caracterización de los niveles de integración funcional y las tendencias del desarrollo de la motivación en el PEA.

La estimulación motivacional por el estudio independiente a través de la evaluación consiste en potenciar retroalimentación acerca del ejercicio de las funciones reguladoras y autorreguladoras de la configuración motivacional de los estudiantes, en cuanto a parámetros de eficiencia o calidad funcional, estableciendo la unidad y deferencia entre el desarrollo motivacional actual y su potencial dinámico para determinar sus tendencias perspectivas.

La retroalimentación consiste básicamente en potenciar la realización del potencial autoimpulsor de los autorreferentes de desempeño en el aprendizaje (autoconcepto, autoestima, autovaloración), pues tiene como fin en sí misma la formación de habilidades de autocontrol y autovaloración (Rico, 1990; 1996), el paso progresivo de la valoración, evaluación y control externo a la autovaloración, autoevaluación y autocontrol.

A su vez el ejercicio de estas funciones autorreguladoras estimula el potencial dinámico del resto de los contenidos y funciones motivacionales, promoviendo nuevas formas de relación entre ellos, actuando a través de la estimulación de la motivación. De ahí su papel en el desarrollo progresivo de la autodeterminación motivacional en el PEA.

Frecuentemente la evaluación es utilizada como mecanismo de premio o castigo en el sentido conductista, lo que es un contrasentido en los marcos de la concepción pedagógica de la estimulación motivacional que se propone, porque justamente contradice la posibilidad de lograr el desarrollo de la autodeterminación motivacional de los estudiantes. El desarrollo de la motivación a través de la evaluación se traduce en potenciar:

El énfasis en objetivos de aprendizaje, dominio y desarrollo.

La representación del esfuerzo como una inversión en términos de aprendizaje y desarrollo.

La formación y la mejoría de la objetividad y realismo de autorreferentes y expectativas de éxito en el PEA.

La disminución de ansiedades y del temor al fracaso, el manejo adecuado de los errores y el logro de patrones atribucionales de éxito y fracaso adecuados.

La reestructuración de la jerarquía de las motivaciones.

El ajuste de los niveles de satisfacción en el PEA y el logro de vivencias de sentido positivas.

La percepción de autenticidad del PEA.

La percepción y valoración de las experiencias de autonomía y el despliegue de la capacidad de autorregulación, a través del control metacognitivo, volitivo y emocional.

Como se observa, la evaluación estimula la motivación por el estudio independiente en el PEA, logra además desarrollar la configuración de las relaciones dinámicas actuales y potenciales de todos los contenidos de la motivación de los estudiantes en cada uno de los componentes.

### **Las formas de organización de enseñanza-aprendizaje**

Las formas de organización "...constituyen una de las categorías importantes de la teoría de la dirección del PEA, por cuanto en ella se concretizan, se materializan, las partes, características y relaciones del PEA..." (Castellanos, 2002).

Independientemente de la forma de organización de que se trate, es el nivel donde se potencia la integralidad del PEA porque en ella se determina la funcionalidad del sistema de enseñanza, aprendizaje y desarrollo, orientando la estructuración y dinámica de los restantes componentes, mediados por la interacción, las acciones y tareas de los participantes.

La funcionalidad de las formas de organización, que a su vez determina la diferencia entre ellas, determina, por eso mismo, la funcionalidad de la estimulación motivacional, pues esta en sí misma precisa de la integración de todos sus componentes y participantes que de manera particular la ejercen, según problemas y objetivos diferentes.

Esto hace que la estimulación motivacional, presente en cada forma de organización se pueda diseñar de manera sistémica, modelando las relaciones que sean pertinentes entre el funcionamiento y el desarrollo motivacional y la unidad de ambas y la estimulación que se ejerce desde la enseñanza y el aprendizaje, mediante las relaciones entre todos los componentes y participantes.

Por ello la planificación del desarrollo motivacional, dentro de cada una y del sistema de formas de organización en un período de tiempo determinado, de acuerdo, con los fines y la organización de la educación, requiere de un eficiente trabajo metodológico, que refleje el carácter procesal, sistémico y dialéctico del PEA en que ella se inserta.

Por otra parte, si el desarrollo motivacional en el PEA no debe interpretarse desde la perspectiva tecnológica de cómo motivar al estudiante, como se demostró, sino de cómo potenciar su desarrollo, la estimulación motivacional en sí misma debe conducir al aprendizaje de estrategias de regulación y autorregulación que implican un nivel eficiente de funcionamiento y desarrollo motivacional.

“La esencia de esa labor consiste en el tránsito gradual del control del aprendizaje desde los docentes hacia los estudiantes. Esto significa que el profesor organiza flexiblemente el proceso de dominio progresivo, por parte de los estudiantes de las estrategias y modos de actuar, actuando como un experto, que brinda modelos, sugerencias, alternativas, retroalimentación y ayuda individualizada, y que estimula paulatinamente, el tránsito del control externo al interno, individual” (Castellanos, 2002, p. 63).

Todo el contenido referido en el presente epígrafe es necesario tenerlo en cuenta si queremos lograr que el estudiante realice un estudio independiente con calidad, es por eso que los profesores desarrollando la estimulación motivacional en los estudiantes a través de los componentes del PEA pueden lograrlo.

Al conocer y aplicar conscientemente los componentes el profesor puede dirigir como un todo el PEA en su conjunto, haciéndolo eficiente, es decir, logrando el objetivo. Este proceso, con un enfoque teórico totalizador (holístico) es la expresión sistémica de todos los componentes, que permite explicar el comportamiento del PEA en sus tres dimensiones: educativa, desarrolladora e instructiva.

En resumen, el PEA es un solo proceso pero tiene tres dimensiones, lo que implica que tiene lugar mediante tres procesos, relacionados entre sí. Cada uno de esos procesos tiene su función respectiva, con personalidad propia, con relativa autonomía, pero condicionados dialécticamente por las otras dos funciones (Álvarez de Zayas, 1999, p. 5).

### **Conclusiones parciales del capítulo.**

A partir de los análisis realizados en los epígrafes anteriores se puede aseverar que la preparación metodológica es una necesidad primordial para propiciar el desarrollo del profesor universitario, en tanto

deviene una vía para el mejoramiento de su desempeño profesional, posibilita la estimulación motivacional por el estudio independiente de los estudiantes a partir de las incorporaciones que realiza el profesor en su propia formación durante la preparación metodológica. La planificación, organización, implementación y evaluación de la misma aún no se realiza a través de una metodología que parta de un diagnóstico de necesidades y que considere la organización, características y funcionamiento de la FUM, así como de las exigencias para el despliegue del desempeño profesional, respecto a la estimulación motivacional. Esclarecidos los supuestos que orientan los fundamentos teórico-metodológicos de la preparación metodológica, se detallará a continuación el proceso de intervención como vía para la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente.

## **2. METODOLOGÍA PARA LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN LA ESTIMULACIÓN MOTIVACIONAL POR EL ESTUDIO INDEPENDIENTE**

## **2. METODOLOGÍA PARA LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN LA ESTIMULACIÓN MOTIVACIONAL POR EL ESTUDIO INDEPENDIENTE**

El propósito de este capítulo en un primer momento es exponer el enfoque metodológico adoptado en la investigación analizando las características y las razones que han llevado a su elección; en un segundo momento se hace referencia al procedimiento metodológico empleado en la investigación, y para un mejor entendimiento del proceso se describe: el contexto, los sujetos de la investigación, los métodos, técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de los datos y los resultados obtenidos en el estudio exploratorio; en un tercer momento se propone el diseño de una metodología para la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente la cual, en lo adelante, se distinguirá indistintamente con la acepción Metodología; para a través de ella darle solución al problema científico.

### **2.1 Enfoque metodológico adoptado.**

Se adopta, como enfoque de la investigación educativa, el dialéctico materialista, definido por Machado Ramírez y Montes, (2008, p 65). Entre las características fundamentales presentes en este enfoque, en tanto han influido en la ciencia y en la investigación, se encuentran las siguientes:

- Parte del reconocimiento del carácter objetivo del mundo exterior.
- Interrelación entre lo cualitativo y lo cuantitativo en un proceso único.
- Reconoce la práctica como criterio de la verdad.
- Como principio básico la unidad entre lo histórico y lo lógico.
- Los nuevos descubrimientos y teorías no anulan los resultados anteriores.
- Concibe la ciencia surgida de las necesidades de la actividad práctica.
- La comprensión de los fenómenos y hechos, de acuerdo con sus contextos de actuación.

De este modo se asume, siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2006), un diseño de la investigación mixto o multimodal, del tipo de enfoque dominante o principal, al prevalecer en la investigación un enfoque cualitativo y adoptar como componentes del enfoque cuantitativo el diseño exploratorio para el diagnóstico y el método de evaluación por experto.

La investigación sigue un primer momento transversal exploratorio en el diagnóstico del estado actual de la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente, lo que permite conformar el diagnóstico inicial.

En un segundo momento se asume el diseño de investigación evaluativa, a partir de la propuesta de Pérez Juste en 1994 (citado en Cabrera, 2011), en la evaluación por expertos de la Metodología propuesta.

En un tercer momento se emplea el estudio de casos, para evaluar la efectividad de la Metodología, el cual es definido como: “aquella estrategia de diseño de investigación que nos posibilita estudiar profundamente uno o varios casos en circunstancias concretas, considerando en toda su complejidad el fenómeno que se investiga” (González Morales y Gallardo, 2007, p 5). Desde el punto de vista metodológico, el estudio de casos posee las siguientes características: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo.

## **2.2 Métodos, técnicas e instrumentos empleados en la investigación.**

Partiendo de las consideraciones anteriores se asume como método general de la ciencia el dialéctico materialista, el cual se adjudica la interrelación sistémica entre los hechos y fenómenos de la realidad. Según las aportaciones de Justo Chávez, las características básicas de este método se sintetizan en asumir un método general dialéctico materialista, concretado en la indagación de los hechos y su comprensión en las complejas interacciones que se dan en la realidad; en el contexto sociocultural en que interactúan los sujetos, descubriendo contradicciones, transitando de lo particular a lo general e inversamente y asumiendo la práctica como criterio de la verdad.

Para arribar a la esencia del fenómeno estudiado se integraron métodos de nivel teórico, empíricos y estadísticos, de la ciencia en general y de la investigación educativa en específico.

Se consideró oportuno el empleo de **métodos teóricos** que permiten penetrar en el objeto, conocer su realidad actual y contextual para extraer la información necesaria en la construcción de un resultado, llegar a conclusiones y proponer recomendaciones, tales como:

**Histórico-lógico:** Se empleó en la búsqueda de los antecedentes de la investigación (la preparación metodológica, la estimulación motivacional y el estudio independiente), y en el propio devenir de la investigación, así como en la organización general de los aparatos y fases que conforman la Metodología propuesta que se diseñó con el fin de lograr el mejoramiento del desempeño del profesor.

**Analítico-sintético:** Permitió penetrar en la esencia del fenómeno objeto de estudio a través del procesamiento de las fuentes teóricas para establecer los sustentos teórico-metodológicos de la investigación, su fundamentación, el análisis de los resultados del diagnóstico actual de las necesidades de preparación metodológica para la estimulación motivacional por el estudio independiente y la propuesta de soluciones.

**Inductivo-deductivo:** Permitió trabajar, en el nivel de lo concreto pensado, con los referentes y fundamentos inferidos del estudio teórico y formular los nuevos juicios, a partir de la información y situaciones que se fueran acopiando hasta llegar a generalizaciones provenientes de los momentos empíricos y en el arribo a conclusiones lógicas.

**Tránsito de lo abstracto a lo concreto:** Se reflejó a lo largo de toda la tesis. La investigación comenzó con el análisis de la realidad objetiva del objeto investigado (concreto sensible), por lo cual se recopiló información empírica y teórica, conformando las regularidades de carácter general. Se llegó a la conclusión de la necesidad de una Metodología. A partir de ese momento comenzó el “ascenso” por lo que se asumió una posición teórica, se definieron los fundamentos teóricos y principios para la construcción de la Metodología y, finalmente, se diseñó la misma en correspondencia con los referentes asumidos (concreto pensado).

**Modelación:** Posibilitó la representación simplificada de la realidad de la preparación metodológica, configurándose en tres aparatos (cognitivo, instrumental y funcional) que en su estructura, funcionamiento y representación gráfica refleja la Metodología propuesta, así como para descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades.

**Sistémico:** Permitió reconocer y potenciar los nexos y relaciones generales, revelar y sistematizar niveles jerárquicos en las relaciones entre los contenidos que constituyen la Metodología, para presentar sus relaciones jerárquicas y de subordinación, así como para esclarecer el vínculo dialéctico de sus partes.

**Métodos, técnicas e instrumentos del nivel empírico:** revelaron información sobre la realidad estudiada, contribuyendo a la veracidad y viabilidad del resultado propuesto como respuesta al problema científico, empleándose:

#### **Análisis de documentos (Anexo # 2).**

El análisis de documentos se utilizó con el objetivo de obtener información sobre el estado actual de preparación metodológica del profesor universitario en la Educación Superior cubana. En la fase exploratoria fue necesario el análisis de documentos normativos y directivos del trabajo, con el propósito de conocer el estado actual de la preparación metodológica del profesor para la estimulación motivacional por el estudio independiente. Fueron revisados en el diagnóstico exploratorio siguiendo la clasificación de Massot (2004) varios documentos, entre ellos:

- Modelo Pedagógico General para la continuidad de estudios en la Educación Superior, para establecer cuáles son los fundamentos de este modelo, características de su currículo, funciones del profesor vinculadas a la estimulación de la motivación y cómo es concebida en el PEA.
- Resolución 210/2007, que reglamenta el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior, para valorar los lineamientos que se formulan en términos del trabajo metodológico, preparación metodológica, estimulación motivacional y estudio independiente.

- Plan de estudios de la Carrera de Psicología para analizar cómo se concibe la estimulación motivacional en el mismo.
- Plan de trabajo metodológico del Departamento de Psicología, actas de actividades metodológicas, informes de los controles a clases y la evaluación profesoral para analizar los principales señalamientos que recibieron los profesores en el curso.

◆ **Entrevista semiestructurada (Anexo # 3, 4).**

Su objetivo en la investigación permitió explorar el nivel de preparación metodológica de los profesores de la FUM referente a la estimulación de la motivación por el estudio independiente y conocer cualquier perspectiva que tuvieran los informantes clave en relación con el tema objeto de investigación, sus percepciones, expresándolo con sus propias palabras.

◆ **Observación participante (Anexo # 5).**

La investigación asumió las principales características que tienen consonancia con los aportes de Gotees y Le Compte (1998), como las siguientes:

- La fuente principal y directa de los datos son las situaciones naturales. Ningún fenómeno puede ser entendido fuera de sus referencias espacio-temporales y de su contexto.
- El investigador se convierte en el principal "instrumento" de recogida de datos, en el sentido del actor del proceso que implica capacidad para aportar datos tan fiables como los generados por medios más objetivos

Se focalizó a profesores en su práctica docente, intencionando cómo materializan la estimulación motivacional por el estudio independiente

◆ **Cuestionario (Anexo # 6, 7, 27).**

El cuestionario se define como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio puede existir una interacción impersonal con el encuestado. Fue utilizado el formato de presentación propuesto por Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez, (2004) e incluyó preguntas de tipo abiertas y de elección múltiple

Esta técnica se empleó para obtener el nivel de conocimientos de los profesores respecto estimulación de motivacional, cómo lograr estimularla desde la dirección del PEA e importancia del estudio independiente en los estudiantes.

◆ **Criterios de expertos.**

El método de evaluación por criterios de expertos se empleó, según las consideraciones de Crespo, 2007, 2009), con el objetivo de introducir las mejoras necesarias a la Metodología, a partir de su evaluación por

especialistas con un máximo de competencia, respecto a la calidad de la concepción teórica y la efectividad de su aplicación.

- ◆ **Estudio de caso:** Facilitó el análisis y descripción de la puesta en práctica de la Metodología, evaluando su pertinencia a partir de la preparación metodológica adquirida por los profesores.
- ◆ **Dinámica grupal:** Utilizada, bajo la modalidad de situaciones problemáticas para establecer el potencial de asimilación de nuevos conocimientos y la actitud ante el cambio de los profesores en el estudio de caso.
- ◆ **Análisis de contenido (Anexo # 8).**

En la etapa de evaluación de la información se sigue como procedimiento el análisis de contenido, a través de las siguientes fases y procederes, reconocidas por Álvarez Valdivia (1997) y Cabrera (2009).

- ◆ **Triangulación.**

Su empleo permitió contrastar la información, aplicándose, según la clasificación sistematizada por Álvarez Valdivia (1997), la tipología de fuentes, comprobándose si las informaciones aportadas por una fuente eran confirmadas por otra; y la metodológica, a través de la aplicación de diferentes métodos y técnicas al mismo tema de estudio para validar los datos obtenidos.

**Métodos estadísticos matemáticos:** permitieron la cuantificación y el procesamiento de datos para su interpretación, contribuyendo a la elaboración de conclusiones sobre el comportamiento de indicadores a través de la distribución de frecuencias empíricas y de frecuencias representadas estructuralmente.

## **2. 3 Dimensiones e indicadores de preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente.**

Se elaboraron las dimensiones e indicadores teniendo en cuenta el resultado del análisis de diversas propuestas de indicadores, especialmente las de Osorio Sierra (1995), Castellanos D. y otros (2002), Fariñas (2004); Rico Montero (2008); así como una sistematización de los fundamentos teóricos de los autores consultados en lo referente al objeto y campo de esta investigación, cuyos resultados y posición de la autora de esta tesis se declaran en el primer capítulo, unido a la experiencia profesional alcanzada durante los años dedicados a la docencia y a la investigación.

En las tres dimensiones que se describen está implícita la regulación y autorregulación consciente volitiva, la cual se expresa a partir de los procesos reflexivos del sujeto. Para comprobar el estado de la preparación metodológica se realizó a través de la escala valorativa que oscila de 5 hasta 2 puntos, determinándose lo siguiente: 5 y 4 (nivel alto), 3 (nivel medio) y 2 (nivel bajo), estableciéndose tres niveles: Alto, Medio y Bajo (Anexo # 9).

También se expresa la relación entre lo cognitivo, lo afectivo y lo procedimental, al expresarse el tránsito desde la apropiación de conocimientos, desarrollo de las habilidades hasta el nivel de implicación y satisfacción por la preparación que recibirán, estas dimensiones las constituyen:

**Dimensión cognitiva:** Referida al dominio de los conocimientos teórico-metodológicos imprescindibles para la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes.

**Indicadores:**

1. “Conocimiento sobre los aspectos teóricos relacionados con la motivación”, indicador (DC1).
2. “Conocimiento de las potencialidades de las asignaturas para la estimulación motivacional por el estudio independiente”, indicador (DC2).
3. “Conocimiento para reconocer y evaluar con objetividad las particularidades de cada estudiante”, indicador (DC3).
4. “Conocimiento de los métodos, técnicas y procedimientos para la estimulación motivacional por el estudio independiente”, indicador (DC4).

**Dimensión afectiva:** Se refiere a la implicación, satisfacción y compromiso con la preparación metodológica como una vía necesaria para la estimulación motivacional por el estudio independiente de los estudiantes.

**Indicadores:**

1. “Actitudes positivas hacia el desempeño profesional”, indicador (DA1).
2. “Satisfacción respecto a la preparación metodológica”, indicador (DA2)
3. “Satisfacción por la actualización en contenidos teórico-metodológicos relacionados con la estimulación motivacional por el estudio independiente de los estudiantes”, indicador (DA3)
4. “Vivencias de sentido”, indicador (DA4).

**Dimensión procedimental:** Se refiere al dominio de las habilidades para instrumentar los contenidos de la preparación metodológica en la estimulación motivacional por el estudio independiente de los estudiantes.

**Indicadores:**

1. “Habilidades para la implementación del enfoque desarrollador y problematizador en la planificación y ejecución del PEA”, indicador (DP1).
2. “Habilidades para instrumentar los contenidos teórico-metodológicos para la estimulación de la motivación por el estudio independiente de los estudiantes teniendo en cuenta las potencialidades de las asignaturas”, indicador (DP2).
3. “Autorreferentes de desempeño”, indicador (DP3).

4. "Patrón atribucional de éxitos y fracasos", indicador (DP4).

## **2. 4 Diagnóstico del estado actual de preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente.**

Considerar en la investigación pedagógica las necesidades objetivas del desarrollo histórico concreto del contexto social demanda el conocimiento inicial de la realidad a transformar. En este sentido se diagnosticó de forma exploratoria el estado actual de la preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes

La investigación se realiza en la Universidad José Martí de Sancti Spíritus, específicamente en la Filial Universitaria Municipal (FUM) de Cabaiguán, partiendo del criterio de selección de informante clave: Directora de la FUM, a partir de una solicitud explícita por el Consejo de Dirección de desarrollar el proceso de intervención en la Carrera de Psicología, por ser esta la de mayor índice de desmotivación y fluctuación de los estudiantes (Anexo # 1), a quien se le explicaron los propósitos de la investigación, no encontrando objeción al respecto y permitió que la misma se realizara en el municipio de Cabaiguán, debido a que sería más factible, pues la investigadora es profesora de ese municipio y de esa filial. La misma se realiza en el período comprendido entre el año 2009 y el 2014.

Para el estudio exploratorio inicial la muestra fue seleccionada intencionalmente (32 profesores) a partir del criterio de informantes clave según las referencias de Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez (2004), Como criterios de selección se establecieron los siguientes: estar vinculado a la práctica docente, mostrar interés por estimular la motivación por el estudio independiente de los estudiantes, poseer implicación para aportar información significativa y demostrar alto compromiso con la labor docente.

La Carrera de Psicología está caracterizada por indicadores relevantes que confirman la intencionalidad de la muestra de la investigación. En este sentido posee un claustro estable, joven y un factor de decisión importante lo constituye la falta de preparación pedagógica básica de los profesores lo cual ofrece pertinencia al estudio en este contexto educativo, pues para su inserción como docente deben realizar solamente un ejercicio de categorización y el 98% de los profesores se inician por vez primera en su función de profesor universitario.

Se caracteriza a los profesores que conforman la muestra, según años de experiencia, categoría docente y científica; así como la distribución de los estudiantes de la Carrera de Psicología (Anexo # 10).

### **Análisis de los resultados del diagnóstico de necesidades y potencialidades de preparación metodológica:**

#### **Análisis de documentos:**

Con el propósito de constatar si aparecen plasmadas las orientaciones para la preparación de los profesores en la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes, se procedió en a analizar los siguientes documentos:

➤ **Resolución 210/2007:** como reglamento único que norma el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior que caracteriza las modalidades de estudio.

En este Reglamento no se encuentran reflexiones, elementos que aborden la importancia de estimular y tener en cuenta los aspectos motivacionales para que se produzca un PEA más efectivo, significativo y motivante para el estudiante.

Además no lo incluye como una de las temáticas a desarrollar en la formación pedagógica, pues se reconoce que los profesores de las FUM que son los profesionales de los municipios y que los mismos carecen de dicha formación, siendo responsabilidad de estas formarlos para que asuman la docencia a desarrollar. Esto queda normado en el Capítulo I Generalidades, en el Artículo 1 (RM 210/2007, p. 3).

No obstante se hace alusión en algunos artículos a aspectos relacionados con la motivación, al desarrollo y estimulación de la misma, pero de forma implícita, lo que se constata a través de los siguientes artículos:

Artículo 13, 71 (RM 210/2007, p. 3; 13).

El referido reglamento en el Capítulo III aborda el Trabajo Docente, en el Artículo 103 y 105, se le orienta al profesor lo siguiente:

“... en el desarrollo de las diferentes formas organizativas es esencial que el profesor garantice la actividad y la comunicación de los estudiantes en un clima afectivo y logre despertar el interés por el contenido objeto de aprendizaje, de modo que se sientan comprometidos con el logro de los objetivos a alcanzar”. (RM 210/2007, p18).

Entre los factores que inciden negativamente en el resultado de la labor de los profesores, profesores guías y tutores se hace alusión a la deficiente preparación para el desarrollo de esta labor, enfatizando dentro de sus recomendaciones la necesidad de organizar un sistema de superación y de trabajo metodológico, de estos profesores en el ámbito pedagógico, particularmente en el trabajo de diagnóstico y estimulación motivacional en el PEA.

Otro de los factores que se presentan como desfavorables en la labor de los profesores, con repercusión en la estimulación motivacional por el estudio independiente, lo constituye el escaso interés, gusto y reconocimiento de la labor del docente, en la actividad como profesor, profesor guía, condicionado por el bajo nivel de prioridad que se le asigna a la estimulación motivacional dentro del PEA.

➤ **Plan de trabajo metodológico del Departamento.**

En el Plan de trabajo metodológico se pudo apreciar que en las actividades planificadas se abordan diferentes aspectos relacionados con la formación del futuro profesional, centrándose fundamentalmente las líneas y objetivos metodológicos en la dirección del PEA desde el contenido de las asignaturas y la metodología para su tratamiento. Las actividades docente-metodológicas no están dirigidas a la preparación de los profesores para su accionar en el proceso de estimulación motivacional por el estudio independiente y las científico-metodológicas se han basado en el intercambio de criterios para el perfeccionamiento de la formación de futuros docentes, con temáticas diversas relacionadas con las transformaciones que se deben producir desde cada una de las asignaturas.

El análisis de este documento permitió determinar que el plan de trabajo metodológico desde su concepción está dirigido más al resultado del aprendizaje, que a la forma en que los profesores abordan los contenidos, ninguna de las líneas proyectadas contemplan la preparación de los profesores para la estimulación motivacional por el estudio independiente de los estudiantes.

➤ **Actas de actividades metodológicas.**

En la revisión de las actas de las actividades metodológicas desarrolladas, se observa, que generalmente se especifica cómo se desarrolló la actividad, pero no se precisan las acciones que debe desplegar el profesor para que los estudiantes se motiven, también se constató la ausencia de valoraciones sobre los cambios positivos o negativos producidos, sobre aquellas cualidades necesarias para la carrera, así como los niveles de motivación y al papel de las asignaturas en su desarrollo.

➤ **Revisión de los informes de controles a clases.**

En los informes de los controles a clases, resultó significativo que los controladores según lo registrado, solo tienen en cuenta, una valoración sobre la concepción de la clase teniendo en cuenta las características de los estudiantes y la lógica utilizada durante el desarrollo de la misma, cumplimiento de los objetivos declarados y dominio del contenido. Este análisis reveló que los controles están dirigidos a evaluar las posibilidades didácticas y académicas de los profesores, pero no a explorar cómo se cumple la estimulación motivacional y no se tiene en cuenta el empleo consecuente de los componentes del PEA, entre ellos los métodos y medios que utilizan, no se es consecuente con las características de la forma organizativa (la clase encuentro), ni de cómo se realiza el proceso de evaluación.

➤ **Análisis de las evaluaciones profesoraes.**

Para realizar el diagnóstico de las principales dificultades que influyeron en los resultados de la evaluación profesoral se tomó una muestra de 28 evaluaciones profesoraes realizadas a los docentes, para un 87,5 %

de representatividad. De ellas 15 fueron evaluadas de Bien para (54 %), 7 de Muy Bien (25 %), y 6 de Regular (21%).

Al analizar las evaluaciones los principales señalamientos estuvieron encaminados a:

- Insuficiencias en el trabajo del profesor esencialmente en lo relacionado a la planificación, organización y control de la labor docente.
- Insuficiencias en el dominio de los contenidos de las asignaturas.
- Insuficiencias en el trabajo investigativo referido fundamentalmente al desarrollo de trabajos científicos, participación en eventos y elaboración de artículos científicos.
- Poco uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el PEA.
- Insuficiencias en el trabajo metodológico referido a la no realización de actividades metodológicas y poca proyección en las que se han desarrollado a nivel de carrera.
- Dificultades en la preparación de las clases a partir de la forma organizativa docente de la clase encuentro.

#### **Regularidades del análisis de los documentos**

- La estimulación motivacional tiene un carácter muy general, queda implícita, pero se diluye al centrar la atención en cómo resolver los problemas de aprendizaje desde el trabajo de las asignaturas.
- Se inclina la dirección del PEA más al desarrollo de la esfera cognitiva.
- En las evaluaciones profesoraes no aparecen señalamientos referidos a si el profesor contribuye o no a la estimulación motivacional.
- Estos resultados evidencian dificultades en los indicadores de las dimensiones cognitivas, procedimentales y afectivo motivacional.
- En los documentos revisados se observa que responden a una concepción en la cual no se dan indicaciones específicas para el logro de los objetivos propuestos en función de la estimulación motivacional.
- Se evidencia limitaciones en la elaboración de alternativas metodológicas que les posibiliten a los profesores el dominio de habilidades para estimular la motivación por el estudio independiente, así como la necesidad de comprender la importancia de esta estimulación desde los contenidos de las asignaturas.

#### **Resultados de las entrevistas a los profesores:**

Se entrevistó a los 32 profesores, abordándose todos los aspectos definidos en la guía de entrevista (Anexo # 4), acopiándose toda la información.

En las entrevistas se emitieron criterios como: “desde que estoy trabajando en la FUM nunca he recibido cursos relacionados con la motivación, y desconozco cómo estimular la motivación en mis estudiantes”, “considero que nos deberían dar más cursos de pedagogía, pues no sabemos casi nada de esa ciencia que practicamos”, “es muy importante que me capaciten sobre cómo estimular la motivación de mis estudiantes y otros temas de pedagogía”, “en las preparaciones metodológicas se han tratado algunos temas pero ninguno relacionado con la motivación, entre ellos que yo recuerden están: el objetivo, las estrategias de aprendizajes, la evaluación, entre otros” .

Resultó interesante el análisis vinculado a la insuficiente preparación metodológica que poseen los profesores. Se reconoció que en lo referido a la estimulación motivacional ejercen una práctica desde la imitación de sus experiencias y vivencias de cuando eran estudiantes.

Estas consideraciones resultan valiosas porque ofrecen argumentos de que la motivación por el estudio independiente se realiza desde lo espontáneo, sin la validación de los aportes de la didáctica y, sobre todo, sin la consideración de las exigencias de lo que demanda el Modelo Pedagógico vigente.

Los profesores se sienten insatisfechos con la preparación metodológica recibida, no obstante resulta muy positivo el reconocimiento de prepararse como una necesidad.

El indicador Satisfacción respecto a la preparación metodológica (DA2) está dado por la inconformidad e insatisfacción con el estado actual de la estimulación motivacional, pues todos los profesores interrogados están en desacuerdo con sus prácticas, determinado en gran medida por los insuficientes conocimientos y actualizaciones que tienen sobre la motivación y el cómo estimularla.

Expresiones relacionadas con el indicador Conocimiento sobre los aspectos teóricos relacionados con la motivación (DC1) son las que a continuación apuntamos: “desconocemos la teoría de la motivación”, “sabemos que es de suma importancia estimular la motivación desde la clase pero no sabemos cómo”. A través de estas ideas de los profesores podemos constatar que existe unidad de criterios en cuanto al desconocimiento de los aspectos teórico-metodológicos relacionados con la motivación y de cómo estimularla.

Se les propuso a los profesores: ¿desean recibir preparación en esta temática?

Ante esta interrogante emiten: “lo consideramos muy pertinente y necesario”, “nos formaría y prepararía mejor”, “necesitamos prepararnos para impartir una docencia de más calidad”, “la superación es muy importante para nosotros y sobre todo si es de temas prácticos que uno perciba la utilidad”.

A partir de este análisis la preparación de los aspectos teóricos de la motivación constituye una demanda de los profesores a tener en cuenta en la investigación.

En cuanto a los indicadores Conocimiento de las potencialidades de las asignaturas para estimular la motivación por el estudio independiente (DC2) y Habilidades para instrumentar los contenidos teóricos y metodológicos para la estimulación de la motivación por el estudio independiente de los estudiantes teniendo en cuenta las potencialidades de las asignaturas (DP2).

Todos los profesores coincidieron en que era muy importante estimular la motivación por el estudio independiente en los estudiantes, pero no tienen habilidades para hacerlo, esto se constata en expresiones como: “no sabemos cómo estimular la motivación desde las asignaturas”, “en ocasiones introduzco en la clase algunas lecturas de reflexión para que mis estudiantes se motiven”, “no sabemos cuál es el momento más adecuado para estimular la motivación de los estudiantes en la clase”.

Se desprende de lo anterior que los profesores carecen de preparación metodológica y de conocimientos de la didáctica para que en la planificación de sus clases y desde las asignaturas dirijan pedagógicamente la estimulación motivacional por el estudio independiente, como algo a mantener desde que comienza la clase hasta la orientación del trabajo independiente y desde la presentación y concepción de la asignatura. Sobre el indicador Conocimiento para reconocer y evaluar con objetividad las particularidades de cada estudiante (DC3) al respecto 30 de los sujetos 94 % de la muestra consideran: “eso sería maravilloso, pero en la práctica es muy difícil”, las clases encuentro son muy breves y con una frecuencia quincenal, por lo que no hay tiempo para diferenciar a los estudiantes”, “trabajar y reconocer las particularidades de cada estudiante en la actualidad es una utopía”.

Los profesores de la FUM no poseen conocimientos para reconocer y evaluar con objetividad las particularidades de cada estudiante, por lo que no se tiene en cuenta el desarrollo de estrategias de aprendizaje, las habilidades generalizadoras, no se potencian los contenidos actitudinales que influyen en la esfera emocional de los estudiantes.

Resulta interesante el nivel de fragmentación en la labor docente donde se produce una ruptura entre los fines educativos e instructivos, lo que repercute en que la actuación docente carezca de lógica y rigor pedagógico.

En cuanto al indicador Conocimiento de los métodos, técnicas y procedimientos para la estimulación motivacional por el estudio independiente (DC4), la generalidad de los docentes reconocen que desconocen métodos, técnicas y procedimientos para estimular la motivación de los estudiantes, estas deficiencias las acreditan a la falta de preparación pedagógica y a que la FUM no les ha dado toda la preparación que requieren, están insatisfechos porque no se sienten preparados para formar a los estudiantes, tarea que valoran de gran significatividad, lo que es constatable en las expresiones siguientes:

“sabemos que no estamos preparados para esta gran responsabilidad”, “consideramos que debían habernos dado un curso de pedagogía antes de comenzar esta labor y que no bastaba únicamente con el ejercicio de categorización”, “nos sentimos sin herramientas para hacer, carecemos de habilidades, y no nos preparan para el cómo proceder”.

Por lo que los profesores reconocen sus fortalezas y deficiencias, aspecto significativo.

El indicador sobre Actitudes positivas hacia el desempeño profesional (DA1) y Vivencias de sentido (DA4) se relacionan, en los planteamientos de los profesores se perciben expectativas con la labor docente, pues disfrutan esa tarea y tienen como objetivos y metas ser cada día más eficientes, por lo que requiere preparación para el logro de dicho propósito. Consideran que su desempeño profesional dista de ser el óptimo, pero están abiertos a prepararse para que su actuación docente sea cada día de más calidad, no obstante dicha labor los hace sentir bien, pues disfrutan de enseñar y asumir esa responsabilidad que ha propiciado en ellos un espacio de aprendizaje al respecto opinaron: “me gusta mucho estar frente al aula”, “nunca pensé que la labor docente me llegara a gustar y hoy puedo decir que estoy enamorado de esa profesión”, “sé que mis clases carecen de requerimientos pedagógicos y en ocasiones me siento sin herramientas pedagógicas para hacerles llegar el conocimiento a los estudiantes, no obstante disfruto lo que hago y trato de hacerlo lo mejor que puedo”

Por lo que se considera que existen Actitudes positivas hacia el desempeño profesional (DA1) y Vivencias de sentidos (DA4) se, que constituyen potencialidades a tener en cuenta para que la preparación sea vivenciada por los profesores con mayor significatividad.

Los indicadores Autorreferentes de desempeño (DP3) y Patrón atribucional de éxitos y fracasos (DP4), al respecto la generalidad de los sujetos, expresan: “el éxito lo encuentro en el interés de mis estudiantes”, “los resultados de los estudiantes en alguna medida miden la calidad de lo que hacemos”, “otra de las referencias de la labor son las visitas a clases”. Como referentes tienen en cuenta evaluadores externos como la dirección de la FUM, jefes de carrera, jefes de disciplina, entre otros; además de la percepción que sobre ellos tienen los estudiantes, así como sus resultados lo cual atribuyen como éxitos o fracasos a su desempeño como docentes.

En torno al indicador Habilidades para la implementación del enfoque desarrollador y problematizador en la planificación y ejecución del PEA (DP1), coinciden los profesores en que sería idóneo instrumentarlo desde las asignaturas y en el (PEA), pero no siempre logran emplearlo porque no saben cómo utilizarlo desde los contenidos de las asignaturas, en ocasiones aunque no lo planifiquen surge espontáneamente en la clase, pero no es una habilidad que utilicen con frecuencia. Al respecto formularon los siguientes argumentos: “no

sabemos cómo hacerlo”, “generalmente no lo planificamos y surge en el discurso de la clase”, “pensándolo bien, es cierto que su empleo haría que los estudiantes se movilizaran más y le encontrarán mayor funcionalidad al contenido que se les imparte”.

En correspondencia con lo ya expresado podemos constatar que los profesores carecen de estrategias pedagógicas, lo que limita su actuación docente y la estimulación motivacional por el estudio independiente de los estudiantes.

### **Valoración general de las entrevistas a los profesores:**

Resulta insuficiente la preparación metodológica que poseen los profesores, además de que no se ajusta a sus necesidades, y por consiguiente resultan limitados también los conocimientos referidos a la estimulación motivacional y la importancia que esta tiene en el PEA. Los profesores se sienten motivados por prepararse en temáticas que les ayuden a su desempeño profesional.

Esta insuficiente preparación que muestran los profesores se traduce en:

- Desconocimiento de cómo estimular la motivación por el estudio independiente de sus estudiantes.
- Insuficiente preparación metodológica con relación a la pedagogía de forma general y a la motivación y su implicación en el PEA.
- La estimulación motivacional en la clase no se planifica, surge desde lo espontáneo.
- No conocen los aportes de la didáctica.
- Reconocen como una necesidad sentida la preparación metodológica.
- Insatisfacción con la preparación metodológica recibida.
- No saben cómo estimular la motivación desde las asignaturas y los contenidos.
- La motivación es vista como un momento, no como una continuidad dentro del PEA.
- Las actitudes positivas con relación al desempeño profesional y las expectativas constituyen potencialidades para la preparación metodológica.
- Consideran como referentes del desempeño los resultados de los estudiantes y la valoración que ellos tienen de la labor que desarrollan, así como los criterios valorativos de los demás profesores.

### **Resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes:**

Se aplicó un cuestionario a 62 estudiantes seleccionados al azar con el objetivo de obtener información sobre la estimulación motivacional por el estudio independiente que reciben por parte de los profesores en las clases encuentro. Es importante aclarar que se aplicó con carácter anónimo. El análisis cualitativo, se realizó a partir de la coincidencia en las respuestas.

Debían emitir su valoración respecto a las clases que imparten los profesores, a partir de diferentes alternativas que se les presentaba. Se comportó de la siguiente forma:

- La mayoría de los estudiantes consideran que las clases son muy teóricas y muy cargadas de contenidos.
- Los estudiantes plantean que generalmente no necesitan pensar para solucionar las actividades que les plantean.
- Expresan que a veces les orientan trabajos independientes que no son evaluados en la clase encuentro posterior.
- Consideran que las clases impartidas por los profesores les permiten plantear dudas e inquietudes.
- Señalan que las clases impartidas por los profesores propician la independencia y la responsabilidad.
- Los estudiantes señalan que las clases no les resultan interesantes.
- Los estudiantes consideran que se cumplen los objetivos de las clases con el contenido que tienen en la bibliografía básica, y no tienen necesidad de recurrir a buscar información en otro sitio.
- Solo en algunas ocasiones los profesores les presentan problemas que lo inducen a reflexionar.
- Los estudiantes consideran interesante la realización de trabajos de curso, pues constituye una salida práctica de las asignaturas.

#### **Valoración general del cuestionario aplicado a los estudiantes:**

Se ha podido constatar que los profesores no contribuyen desde la dirección del PEA a la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes, por lo que se infiere que no cuentan con la preparación necesaria para trabajar en esta dirección.

#### **Resultados del cuestionario a profesores:**

Para el análisis de estos resultados se tienen en cuenta las dimensiones establecidas: Cognitiva (Preguntas 1,2 y 5), Afectiva (Preguntas 6 y 7) y Procedimental (Preguntas 2, 3 y 4). (Anexo # 6)

El cuestionario se aplicó a los 32 profesores de la muestra, de la FUM de Cabaiguán, específicamente de la carrera de Psicología.

Al inicio del mismo se les pidió que mencionaran el conocimiento que tenían sobre el concepto de motivación; aunque todos los profesores respondieron la pregunta, se constató que no tienen un dominio científico, ni asumen posiciones teóricas de algunos investigadores de la temática, expresaron criterios referidos a: interés, dedicación, actitud consciente, decisión personal y deseos. Las respuestas a esta interrogante posibilita afirmar que los profesores cuestionados, no tienen una concepción clara del concepto de motivación como una formación psicológica que orienta la personalidad del estudiante en la

elaboración consciente de actividades de carácter pedagógico en las dimensiones de su vida presente y futura.

Las principales dificultades en esta interrogante radican en que la visión que tienen los profesores del concepto de motivación no siempre se ajusta la explicación a las definiciones aportadas por diversos autores en el marco de la ciencia psicológica. Las respuestas se expresaron en forma de preconceptos o pseudoconceptos, que entorpecen la comprensión adecuada de su esencia. También apuntan a la existencia aunque en menor grado de conocimientos rudimentarios con los que interactúan en la actividad profesional y que indican que han incidido en la cosmovisión que poseen sobre esta formación psicológica, lo que posibilita percibir la necesidad de la reconstrucción y sistematización de este conocimiento para los profesores. Consideramos que es necesario reelaborarlos teniendo en cuenta las nociones o preconceptos que ya tienen, organizándolos de modo tal, que puedan establecer nexos o anclajes entre lo nuevo y lo viejo.

Asimismo, se les pidió que mencionaran los indicadores del contenido de la estimulación motivacional por el estudio independiente que tienen en cuenta en la dirección del PEA, las respuestas evidenciaron dificultades, con ideas muy generales y empíricas, carentes de un sustento científico, los más significativos fueron: conocer las particularidades de la tarea docente indicada, esfuerzos por cumplir la metas y satisfacción por la realización del estudio independiente, otros señalaron que no conocían los indicadores, pero expresaron, que en las clases trataban de vincular las materias con temáticas de interés de los estudiantes, a través de la vinculación de los componentes académico, laboral e investigativo.

El comportamiento en esta pregunta constituye un aspecto, evidente, significativo y esclarecedor para las intenciones de la investigación, posibilitó constatar que los profesores no conocen la esencia de estos indicadores, ni cómo aplicarlos en la planificación y dirección del PEA, de lo que se deduce que es preciso prepararlos para que encaucen la labor docente-educativa hacia la satisfacción de las necesidades de los estudiantes para que estos puedan vivenciar, problematizar, cuestionar así como experimentar, emociones, deseos y proyecciones vinculadas directamente con su contenido de los estudios independientes.

Sin embargo, al solicitárseles que señalaran si estaban preparados para estimular la motivación por el estudio independiente, la mayoría consideran que están limitados. La respuesta a esta interrogante permite deducir que los profesores no tienen una adecuada autovaloración en relación con estos contenidos, comportamiento similar a los resultados de las preguntas anteriores. Esto refuerza la necesidad ya planteada de prepararlos en esta dirección, teniendo en cuenta su importancia para el desempeño exitoso de la labor como educadores y su contribución a la estimulación de la motivación.

La siguiente pregunta estaba referida a investigar si en la preparación metodológica tienen en cuenta el tratamiento de los contenidos teóricos y metodológicos en función de la estimulación motivacional en los estudiantes, todos los profesores respondieron que no se han proyectado en esa dirección. Se deriva de estas respuestas la importancia de ubicar en el centro de la preparación metodológica lo referente al tratamiento de contenido teóricos y metodológicos relacionados en el cómo estimular la motivación por la clase encuentro, como forma de docencia, por el contenido y por el estudio independiente en los estudiantes, la cual puede incidir directamente en la preparación de los profesores para que sean capaces de aprovechar las potencialidades de los contenidos de las asignaturas.

A continuación se les ofrecían alternativas para que los profesores señalaran quiénes consideraban eran los responsables del tratamiento del diagnóstico pedagógico de los estudiantes, comportándose de la siguiente forma: todos consideran que son ellos, pero que carecen de herramientas y habilidades para hacerlo con calidad. Como se aprecia, los profesores consideran que la aplicación, procesamiento, interpretación y seguimiento del diagnóstico es responsabilidad de ellos, siendo un argumento polémico y sujeto a debate, porque estos contenidos deberían formar parte de los currículos de la formación de los profesores, por tanto se confirma una vez más la necesidad de preparación en estos aspectos, porque la mayoría no los consideran elementos importantes dentro de la planificación, ejecución y control de la actividad docente que dirigen.

En la siguiente pregunta se enuncian las vías por las cuáles han obtenido los conocimientos que poseen sobre cómo estimular la motivación por el estudio independiente, para la mayoría es a partir de la experiencia como profesores, también reconocen que de forma autodidáctica a través de la consulta de bibliografías.

Se confirma a partir de las respuestas que es necesario establecer la naturaleza, intencionalidad, alcance, profundidad y amplitud del tratamiento que debe dársele a estos contenidos teóricos y metodológicos para la estimulación motivacional por el estudio independiente en la preparación de los profesores de forma tal que incida en transformaciones de su actividad profesional

Para valorar los criterios sobre la importancia de recibir una preparación para la estimulación motivacional por el estudio independiente, resultó gratificante que todos respondieron de manera afirmativa, con expresiones tales como: "es importante prepararnos, porque el diagnóstico depende de nosotros y estamos conscientes que no los realizamos con calidad", "es necesario impartir una clase de calidad para que los estudiantes muestren interés y esto haga que busquen información de forma independiente", "no tenemos conocimientos de cómo estimular la motivación", "desearíamos que estas temáticas sean incluidas en las

preparaciones metodológicas para adquirir las herramientas necesarias". Los resultados de esta última pregunta constituyeron un indicador muy importante con vista a la conformación de la preparación metodológica.

### **Valoración general del cuestionario aplicado a los profesores:**

Los resultados del cuestionario permitieron identificar las siguientes insuficiencias:

- Desconocimiento teórico de la motivación, de cómo estimularla y de los indicadores que la conforman.
- Insuficiente proyección del tratamiento de los contenidos en función de la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes en los planes de trabajo metodológico.
- Insuficiente dominio y desarrollo de habilidades para contribuir a la estimulación motivacional por el estudio independiente.
- Carencias de destrezas para realizar el diagnóstico de las necesidades educativas de los estudiantes.
- Muestran interés por recibir una preparación en contenidos teóricos y metodológicos para la estimulación motivacional por el estudio independiente.

### **Resultados de la observación a las clases encuentro.**

Se observaron en total 31 clases encuentros, para ello se realizó una adaptación de la guía de observación para los controles de la actividad docente.

En la guía ajustada para la observación a las clases encuentros se analizan las tres dimensiones propuesta por la autora para evaluar el nivel de preparación de los profesores. Se utiliza una escala valorativa que oscila de 5 hasta 2 puntos, los que se hacen corresponder con los niveles establecidos, determinándose lo siguiente: 5 y 4 (nivel alto), 3 (nivel medio) y 2 (nivel bajo).

Además se consideró que en las clases encuentro observadas existiera una representación de profesores de todas las asignaturas de forma tal que se tuviera una visión general de la concepción metodológica en los diferentes colectivos de disciplinas.

### **Resultados de las observaciones** realizadas a la ejecución de 31 actividades docentes.

Con relación a la **dimensión cognitiva**, los resultados obtenidos son los siguientes:

- Dificultades existentes en el dominio de los contenidos de motivación por el estudio independiente.
- En las clases encuentros visitadas no se establecen vínculos con los conocimientos precedentes afectando la comprensión y en los que se expresan quedan en un plano formal y superficial al no utilizarse vías adecuadas para explotar los referentes cognitivos y las vivencias de los estudiantes.
- No se logra la reflexión colectiva, ni se explotan sus potencialidades en función de la formación integral de los estudiantes.

- La clase encuentro no despierta el interés, la búsqueda y la elaboración personal de los estudiantes.
- No se integran los componentes del PEA de forma adecuada.
- Los planteamientos y soluciones de los problemas, en la generalidad de las ocasiones quedan en simples declaraciones que impiden la concreción del enfoque profesional e investigativo que debe caracterizarlo.

La **dimensión afectiva** se constató en el momento del análisis y discusión de los resultados de las clase encuentro teniendo en cuenta el criterio valorativo en relación con la experiencia individual alcanzada en la formación de los estudiantes, obteniéndose:

- Profundidad de las reflexiones sobre el modo de actuación docente durante la actividad ejecutada y satisfacción por la actualización en contenidos teóricos y metodológicos relacionados con la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes.
- Preocupación por la búsqueda de nuevas alternativas, métodos y medios más adecuados para estructurar la dirección del PEA.

La **dimensión procedimental** se percibe con dificultades comportándose de la siguiente forma:

- La mayoría de los profesores no cuentan con los recursos procedimentales que les permitan despertar el interés en los estudiantes con relación a los contenidos que posteriormente deben profundizar en el estudio independiente.
- Los profesores no despliegan acciones desde el contenido de las clases para estimular la problematización profesional y personal y la búsqueda independiente de los conocimientos.
- La clase encuentro no se estructura sobre la base del diagnóstico pedagógico y no conduce a satisfacer las expectativas del estudiante.
- A continuación se establece una valoración sobre el nivel de preparación que tienen los profesores para la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes. La autora agrupó los resultados obtenidos según las dimensiones y los indicadores que fueron analizados en la investigación.

**Resultados generales de la triangulación metodológica para la determinación de las necesidades de preparación metodológica de los profesores universitarios en la estimulación motivacional por el estudio independiente de los estudiantes.**

En la **dimensión cognitiva**:

El análisis de los documentos demostró que en la proyección metodológica no se tiene una clara concepción del tratamiento de los contenidos de la motivación, específicamente por el estudio independiente, se aprecia que las prioridades y líneas metodológicas se centran en los problemas de

aprendizaje y el tratamiento de los contenidos específicos de las asignaturas, en las evaluaciones profesoraes no se reflejan señalamientos referidos a los contenidos de motivación que debe dominar el profesor para dirigir el PEA, lo constatado posibilita inferir que, al ser un contenido esencial que no se tiene en cuenta ni se sistematiza por la vía metodológica, incide en la escasa preparación metodológica de los profesores en los indicadores de esta dimensión.

Lo expresado, revela que en esta dimensión, los profesores no poseen las herramientas cognitivas sobre los contenidos teórico-metodológicos para la estimulación motivacional por el estudio independiente, y no están suficientemente preparados para contribuir a esta estimulación desde la dirección del PEA. En los diferentes instrumentos aplicados, se corroboró que el indicador referido a conocimiento sobre los aspectos teóricos relacionados con la motivación por el estudio independiente, es uno de los más afectados. Estos resultados pueden ser consecuencia de que los profesores que están ejerciendo esta función en la FUM carecen de preparación metodológica, para enfrentar con éxito dicha función.

#### **La dimensión afectiva:**

En el análisis de los resultados de esta dimensión, los indicadores que la conforman se evalúan de forma favorable, los profesores muestran actitudes positivas hacia el desempeño profesional reconociendo las insuficiencias que presentan, para ello demandan preparación para perfeccionar su actuación docente; se constata además satisfacción por la actualización en contenidos teórico-metodológicos relacionados con la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes; y en relación con las vivencias de sentido aunque en menor medida se percibe cierta incertidumbre y falta de cohesión grupal para enfrentar la preparación que requieren.

#### **La dimensión procedimental:**

Los resultados obtenidos indican que los indicadores de esta dimensión son los más afectados. En la evaluación profesoral los aspectos referidos al desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales, instrumentación de acciones sobre la base del diagnóstico motivacional y selección de métodos activos no constituyen señalamientos esenciales a considerar, lo que permite deducir que no se tienen en cuenta en la concepción de las actividades de preparación metodológica y tampoco son precisadas como metas a lograr en el colectivo de trabajo y en los planes individuales. En otros instrumentos como el cuestionario y la observación se expresa insuficiente desarrollo de las habilidades para la implementación del enfoque profesional y problematizador en la planificación, ejecución del PEA y en la instrumentación de los contenidos teórico-metodológicos para la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes teniendo en cuenta las potencialidades de las asignaturas para desarrollar el pensamiento

crítico, aumentar la información sobre las carreras, despertar el interés para la búsqueda independiente de contenidos y la problematización del conocimiento.

La triangulación de métodos y el análisis comparativo de las derivaciones logradas con la aplicación de los diversos instrumentos permitió constatar que en las dimensiones cognitiva y procedimental los profesores tienen marcadas dificultades en relación con la preparación metodológica para la estimulación motivacional por el estudio independiente; resultado diferente se logró en la dimensión afectiva, donde se evalúan los indicadores como los más adecuados, este aspecto es importante a los efectos de los objetivos de la investigación.

Los resultados revelados ratifican la necesidad de un cambio y transformación que permitan alcanzar el objetivo de esta investigación, así como métodos, procedimientos, técnicas que permitan perfeccionar la actuación docente.

En esta etapa de diagnóstico se revelan los logros y deficiencias de las preparaciones metodológicas objeto de investigación, permitiendo así determinar las direcciones fundamentales en que se debe trabajar para producir los cambios deseados a partir de la detección de los problemas, necesidades e intereses de los profesores, los cuales deber ser resueltos.

Visto el diagnóstico de necesidades como un proceso sistemático de determinar metas, identificar discrepancias entre las condiciones reales y las deseadas, establecer prioridades para la acción (Lee and Roadman, 1991), la valoración de los resultados obtenidos del estado actual de preparación apunta hacia la necesidad de que el profesor, en el contexto de la FUM de Cabaiguán, requiere adquirir conocimientos y habilidades en la instrumentación de los contenidos teórico-metodológicos sobre la estimulación motivacional, por ello la autora propone una Metodología para la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente.

## **2.5 Consideraciones generales acerca de la Metodología para la preparación metodológica de los profesores universitarios en la estimulación motivacional por el estudio independiente.**

La solución de problemas de significación para la práctica educativa y la ciencia pedagógica solo pueden ser resueltos sobre la base del desarrollo de procesos de investigación con el uso de instrumentos científicos; por esta razón las actividades investigativas que se emprendan tendrán que estar planteadas en términos de modelos, sistemas, metodologías, estrategias, procesos de intervención, y programas, que puedan dar cuenta de los presupuestos teórico-metodológicos de los que se parta y darle solución a la problemática planteada en aras de contribuir a elevar la calidad de la educación.

A partir de los presupuestos teórico-metodológicos asumidos y de los resultados del diagnóstico de las necesidades se elabora la Metodología para la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente.

En el ámbito educativo los términos metodología, método y técnica son conceptos que se caracterizan por su ambigüedad, aparecen con diferentes significados y se atribuyen diversos usos y fines, es frecuente usarlos como sinónimos cuando en realidad no lo son. Conceptualizarlos y describir su naturaleza no es fácil y puede resultar arbitrario.

Por ello se considera necesario precisar la definición que se adopta en la presente investigación planteada por: Armas, Lorences y Perdomo (2003), quienes consideran la metodología desde un plano más específico como: *"un conjunto de métodos, procedimientos, técnicas que regulados por determinados requerimientos nos permitan ordenar mejor nuestro pensamiento y nuestro modo de actuación para obtener, descubrir nuevos conocimientos en el estudio de los problemas de la teoría o en la solución de problemas de la práctica"*.

La Metodología debe estar concebida para la posible interpretación de sujetos con diferentes ambientes de referencia, en un lenguaje que pueda ser interpretado, además debe contener las aclaraciones pertinentes para su aplicación en la práctica, así como la declaración de las limitaciones y alcances que tiene la posibilidad de que esta pueda ser adaptada a nuevas condiciones.

## **2.6 Componentes estructurales de la Metodología para la preparación metodológica de los profesores universitarios en la estimulación motivacional por el estudio independiente.**

**Objetivo:** Contribuir a la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente.

### **Elementos que intervienen en la estructura de la Metodología:**

Se modela la Metodología a partir de los criterios de un grupo de autores, asumiéndose la necesidad de sistematizar lo estructural (aparato teórico o cognitivo y metodológico o instrumental) con lo funcional para revelar cómo funciona la Metodología en sus fases y pasos condicionantes (Bermúdez y Rodríguez, 1996; Armas y otros, 2003).

**El aparato teórico-cognitivo** está conformado por el **aparato conceptual**, el **aparato legal** y el **aparato funcional**, el primero incluye las categorías y conceptos utilizados en la Metodología, los que definen aspectos esenciales del objeto de estudio y que se expresan a continuación.

### **Aparato conceptual.**

Conceptos empleados en la Metodología para la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente, que resultan necesarios. La integración de estos conceptos constituye un cuerpo teórico para cimentar la Metodología (Díaz, 2006), en la cual se adoptan las definiciones de: motivación, estudio, estudio independiente, estimulación motivacional, clase encuentro, preparación metodológica, superación, trabajo científico-metodológico, taller metodológico y entrenamiento (Anexo # 11).

Dentro de la estructura el aparato cognitivo está la definición de los aspectos esenciales del objeto de investigación, en este caso por aquellos aspectos relacionados con la preparación metodológica para la estimulación de la motivación por el estudio independiente de los estudiantes de la Filial Universitaria Municipal de Cabaiguán, dados en los principios y requerimientos que regulan el proceso de aplicación del aparato instrumental, a su vez conformado por el aparato legal.

### **Aparato legal.**

El aparato legal como parte del aparato cognitivo se compone de leyes y principios que regulan el proceso de aplicación de los métodos, procedimientos y medios a emplear en la Metodología.

### **Principios que rigen la Metodología para el perfeccionamiento de la preparación metodológica de los profesores universitarios en la estimulación de la motivación por el estudio independiente.**

El término principio "... en tanto formas discursivas del pensamiento... que constituyen a la vez niveles del propio proceso de conocimiento en desarrollo y elementos de organización y sistematización del conocimiento ya adquirido" (Rodríguez, 2001). Los principios son la expresión primera y más general de las ideas, y tienen una función lógico-gnoseológica y metodológica dentro de los límites de una teoría.

Los principios de la preparación metodológica del profesor para la estimulación motivacional en el PEA, dada su naturaleza explicativa y heurística, sirven de medio lógico para explicar, organizar o fundamentar la concepción propuesta y una función metodológica para explicar o esclarecer la estrategia pedagógica ulterior respecto al trabajo de la estimulación motivacional en el PEA (Rodríguez, 2001; Addine, González Rey, 2000).

La presente investigación se rige por los principios propuestos por la Dra. C. María Julia Moreno en su tesis doctoral en el 2004, los cuales se adecuan a la Metodología que se diseña en la presente investigación.

#### **1. Principio de la información**

La organización de mecanismos informativos y de familiarización puede conducir a la construcción de una concepción de su aprendizaje donde la motivación sea una dimensión intrínseca y que pueda convertirse en recurso metacognitivo para disponerlo a desplegar una estrategia personal de desarrollo motivacional.

La información de que deben disponer los estudiantes para propiciar cambios en su concepción motivacional del PEA debe orientar la estimulación motivacional a través de cuatro acciones fundamentales:

- Demostrar y comprender la autenticidad del valor, significación e importancia intrínseca del PEA, haciendo corresponder las necesidades y motivos sociales y personales.
- Facilitar la percepción y comprensión del propio funcionamiento motivacional en el PEA.
- Demostrar y comprender la relación entre el esfuerzo propio y el planteamiento y logro de objetivos, metas y expectativas de aprendizaje.
- Entrenar y ajustar los patrones atribucionales de éxito y fracaso.
- A través de este principio y sus acciones los profesores pueden hacer perceptible y comprensible a los estudiantes que motivarse es una exigencia y una tarea del PEA, que también debe resolverse mientras aprenden, haciendo más consciente su significado y mejorando su disposición para un aprendizaje activo y autorregulado.

## **2. Principio de la modelación**

Establece que cualquiera sea el nivel de funcionamiento o eficiencia de la motivación de los estudiantes en el PEA, pueden producirse cambios a partir de modelar las relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo motivacional, a través del manejo y el establecimiento de relaciones entre los indicadores funcionales de la motivación, y mediante la organización didáctica de cada uno de los componentes del PEA y sus relaciones.

Significa que si se conocen las características del funcionamiento motivacional de los estudiantes y sus potencialidades de desarrollo, se pueda modelar, de forma flexible, personalizada y contextualizada la estimulación motivacional para que actúe dentro de los límites de la ZDP, a través de la actividad y la comunicación.

Tal modelación debe transitar del plano externo, interpsicológico, al plano interno, intrapsicológico para que se convierta en una estrategia de aprendizaje, mediante la cual los estudiantes desarrollan sus propios mecanismos de autorregulación y autodeterminación motivacional. Para ello la estimulación motivacional debe desplegarse a través de acciones como:

- Mantener un ambiente de aceptación y clima afectivo positivo en el PEA.
- Comunicar necesidades, expectativas, metas, vivencias y atribuciones auténticas y deseables.
- Organizar y proponer exigencias, tareas y acciones de aprendizaje a partir de motivos e intereses que ya poseen los estudiantes.

- Modelar el interés y la motivación por aprender de manera auténtica, proponiendo tareas y acciones de enseñanza-aprendizaje vinculadas al esfuerzo.
- Inducir a los estudiantes a generar su propia motivación en el PEA.
- Ofrecer opciones y oportunidades que permiten ejercer la experiencia de autonomía de los estudiantes, apoyando la capacidad de autorregulación.
- Orientar formas de enfrentamiento activo a las tareas y acciones del PEA conveniendo la formación de objetivos enfocados al aprendizaje, al dominio, más que a la evaluación del desempeño.
- Preparar a los estudiantes en estrategias que les sean más favorecedoras y les permitan alcanzar objetivos, metas, expectativas y satisfacer necesidades y motivos, e ir disminuyendo las ansiedades y temores por el fracaso que puedan incidir.
- Planear cada componente del PEA y sus relaciones, explotando sus potencialidades y cumpliendo las exigencias para la estimulación motivacional.

### **3. Principio de la retroalimentación.**

Establece que la evaluación y control del proceso y los resultados del desarrollo motivacional y el aprendizaje de estrategias motivacionales garantizan las condiciones para conducir al tránsito a la autovaloración, el autocontrol y la autodeterminación motivacional. Como la retroalimentación puede modelarse en la unidad del funcionamiento, desarrollo y estimulación de la motivación, debe asegurar que los estudiantes valoran sus progresos y éxitos, sus errores y fracasos en el PEA.

La retroalimentación tiene carácter informativo y valorativo, puede ser inmediata o mediata, utiliza diferentes instrumentos como calificaciones, recompensas, elogios, críticas, el reconocimiento, el aliento, los privilegios, el reforzamiento, el éxito, entre otros. Puede además planificarse o ser espontánea pues emana tanto de la organización didáctica como de las relaciones sociales que se establecen en el PEA. Como la retroalimentación tiene efectos diferentes en estudiantes competentes y de bajo rendimiento, debe ser precisa y alentadora, señalando lo alcanzado y lo que es posible alcanzar.

La retroalimentación permite que la motivación se despliegue a través de acciones como:

- Establecer relaciones interpersonales empáticas y contribuir a crear un clima cooperativo más que competitivo.
- Manejar la equidad y proporcionar igualdad de oportunidades para que los estudiantes participen y reciban retroalimentación.
- Usar el tacto pedagógico empleando instrumentos de retroalimentación que refuercen la autenticidad del PEA.

- Estimular la mejora del autoconcepto, la autoestima y la autovaloración.
- Orientar la elaboración y compromiso con objetivos realistas y metas alcanzables, pero de dificultad moderada, que impliquen cierto riesgo.
- Planear tareas y acciones que supongan un resultado o producto tangible y su valoración, enseñando a los estudiantes a comprender la relación entre los éxitos y el esfuerzo.
- Enseñar normas apropiadas para juzgar el progreso, el dominio, el aprendizaje, propio y de los demás.
- Discutir trabajos o tareas en las que los estudiantes han tenido un desempeño o resultado deficiente, o cometido errores, esclareciendo las atribuciones y usando la retroalimentación para renovar la motivación y no el desaliento.
- Ayudar a los estudiantes a evitar el temor a correr riesgos o la ansiedad por el fracaso en la realización de tareas y acciones del PEA y su evaluación, manteniendo las expectativas de éxito o elevando las expectativas bajas.
- Estimular el desarrollo de habilidades autovalorativas y metacognitivas y apoyando la capacidad de autorregulación.
- Diseñar la retroalimentación preferentemente de forma cualitativa, individualizada, específica, inmediata, positiva, verbal, constructiva, alentadora, optimista.
- Los efectos de la retroalimentación inadecuada pueden interferir o provocar efectos contrarios en la aplicación de estrategias motivacionales y en su aprendizaje por los estudiantes.

#### **4. Principio de la optimización.**

Establece que el desarrollo de la autodeterminación motivacional asegura la participación e implicación activa y autorregulada de los estudiantes en el PEA, como potencialidad del desarrollo integral de su personalidad y de una actitud prosocial.

La complejidad y diversidad funcional de la motivación en el PEA hace imposible elaborar algoritmos o estrategias de estimulación motivacional generales, aplicables y óptimos en cualquier contexto escolar. La contextualización y flexibilidad de la estimulación motivacional suponen considerar su optimización a partir de parámetros tanto pedagógicos, como de naturaleza humanista y ética.

La optimización establece la observación atenta de condiciones de sostenibilidad en la elaboración y aplicación de estrategias de estimulación motivacional en el PEA. La optimización y sostenibilidad de la estimulación motivacional encierran aspectos éticos de las relaciones interpersonales. Ello supone la creación de determinadas condiciones de equilibrio en el manejo de personas, recursos y situaciones en que ella se realiza como:

- La selección y uso de determinados tipos de estrategias de desarrollo motivacional y la frecuencia de su aplicación.
- Creación de niveles óptimos de ansiedad y tensión en el ambiente del aula.
- Creación de niveles óptimos de competitividad.
- La optimización de sentimientos y actitudes adversas.
- Manejo del éxito y el fracaso.
- Manejo del elogio y la crítica.
- Manejo de los niveles de ayuda.
- Manejo de los límites entre la dependencia y la independencia, del control interno y externo.
- El uso de diferentes tipos y frecuencia de recompensas externas.
- La introducción moderada de juegos, diversiones y entretenimientos en clases.

### **Fundamentos generales en los que se sustenta la Metodología.**

Para la presente investigación, los fundamentos teóricos que sustentan la Metodología, constituyen construcciones que integran implícitamente principios y concepciones teóricas a partir del enfoque filosófico, el cual es sustentado en el Materialismo Dialéctico, sobre el que se erige el enfoque Histórico-Cultural como teoría psicológica que explica el proceso de desarrollo y que a su vez sustenta la concepción pedagógica asumida. Estos fundamentos se organizan a partir de la lógica y la concepción de la Metodología para la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente. En síntesis los fundamentos quedan expresados en los siguientes:

### **Fundamentos filosóficos:**

- La Metodología descansa en el Materialismo Dialéctico ya que utiliza la práctica como punto de partida del conocimiento, razón por la cual se proyecta en este sentido, la primera fase Diagnóstico y planeación, posteriormente penetra en el conocimiento racional al abordar los aspectos teórico-metodológicos necesarios para resolver el problema, los que se confirman con la práctica transformadora como “criterio de la verdad” en la segunda fase Implementación, a través del desarrollo del curso, los talleres de formación-acción y el entrenamiento.
- Se fundamenta en el método Materialista-Dialéctico para explicar los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, considerando la educación del hombre como ente creador de la cultura con la capacidad de resolver problemas, transformar creativamente la sociedad y a sí mismo por medio de la actividad, aplicando las leyes que operan en el desarrollo social y teniendo en cuenta la idea de que la función esencial de educación es contribuir a crear este desarrollo, además, se tienen en cuenta las

contradicciones del PEA en los distintos momentos formativos por los que transcurre la preparación metodológica, tanto en su relación con el medio social o en sus relaciones internas y que constituyen fuentes de desarrollo dirigidas a promover cambios cuantitativos y cualitativos en el desempeño profesional de los profesores.

- Se reconoce el carácter transformador de la práctica educativa y prioriza la formación del hombre como individuo y como ser social lo que le imprime un carácter humanista. Estos argumentos y razones constituyeron las bases que permitieron la concepción de la Metodología propuesta.
- La Filosofía de la Educación es la guía orientadora y el instrumento rector para la actividad práctica educativa.
- La formación permanente del profesor está sustentada en que el profesor es un ser social, históricamente condicionado, producto del desarrollo de la cultura que él mismo crea. Considerando esta tesis, se concibe la preparación metodológica del profesor como una necesidad para el logro del mejoramiento profesional y humano para la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes.
- La Metodología propuesta, parte de la teoría del conocimiento, la cual le otorga significación al revelar que es el resultado de la relación dialéctica del sujeto y objetos de la realidad, de los sujetos entre sí, del papel que juega la práctica y la relación conocimiento y valoración. La investigación se orienta en esta teoría, a partir de tres aspectos esenciales: la conformación de la preparación metodológica del profesor, la concepción transformadora de la práctica y el papel de esta en la obtención del conocimiento.
- Los diferentes subsistemas al revelar el desempeño del profesor y de su preparación, reconocen la necesidad ineludible de potenciar la formación humanista, que según Andreu (2005), constituye la elaboración y la apropiación por parte del sujeto, de una concepción integral acerca de la naturaleza del hombre y de la sociedad, así como de la activa y multilateral interrelación entre ambos, integrada por un sistema de componentes económicos, políticos, intelectuales, éticos, estéticos, patriótico-nacionales, valorativos, emotivos y cosmovisivos.

#### **Fundamentos sociológicos:**

- El desarrollo del profesor bajo la influencia de la educación y el medio, que tiene lugar por su contenido social como una unidad dialéctica entre la materialización y la asimilación de los contenidos sociales.
- El tipo de profesor que interviene en el proceso de preparación metodológica ha de responder a la concepción humanista que proclama el proyecto social cubano y supone un sistema de relaciones,

donde los agentes educativos conforman una estructura social en funcionamiento que eleva su nivel cultural a través de un proceso activo, creador, de investigación, el cual estimula la individualidad, a la vez que desarrolla un carácter flexible y orientado al desarrollo de un clima cooperativo.

- Las bases sociológicas que explican el transcurso de las relaciones en un plano material, promueve el reto de la cognoscibilidad en las condiciones concretas de la sociedad cubana actual; todo en busca del mejoramiento en la calidad de vida y el desarrollo profesional, pues los profesores de nuestra sociedad tienen el compromiso de lograr que en los estudiantes se desarrollen determinadas actitudes, sobre todo aquellas que están relacionadas con el estudio independiente, de manera tal que cuando se despeñe en la vida profesional, sean mucho más capaces y conocedores.
- Los momentos formativos, específicamente en el desarrollo de los talleres formación acción y en el entrenamiento, se han diseñado para el desarrollo del trabajo colectivo obedeciendo a estos fundamentos. El desarrollo de actividades en equipos de trabajo, la instrumentación de técnicas participativas que dinamizan la reflexión y el debate, son elementos que se tienen en cuenta como formas de propiciar modelos de conductas, enriquecimiento de ideas, y sobre todo promover el clima adecuado para la participación de los profesores.

#### **Fundamentos psicológicos:**

- Se asumen los postulados del enfoque histórico cultural de Vigostky: la Metodología en su estructura y funcionamiento concibe al profesor a partir de la etapa evolutiva que lo caracteriza, la adultez, permitiendo comprender que el sistema de influencia educativa que se diseña desde la superación profesional y el trabajo metodológico necesariamente debe considerar la categoría actividad y comunicación, así como las relaciones o elementos que constituyen los contenidos de las vivencias, donde se expresa la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.
- En este sentido los diferentes aparatos (legal, estructural y funcional) que conforman la Metodología y la concepción integradora de la propia Metodología, concibe a la personalidad del profesor desde una visión integral e individual y mantiene como aspiración su logro. En efecto, el proceso de mejoramiento del desempeño profesional contiene en su base el aprendizaje para el desarrollo, así como se visualiza que el proceso de apropiación del modo de actuación se produce mediante la interacción de los planos ínter-psicológico e intra-psicológico. Este punto de vista orienta hacia un proceso de la preparación metodológica donde se respeta el principio de la estrecha interacción entre sus componentes personales: profesores, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa, al tiempo que se tiene

suficiente cuidado para favorecer el desarrollo de la individualidad como proceso de internalización o reconstrucción de los saberes que tienen su origen en el contacto con los “otros”.

- En esta dirección el concepto de ZDP atraviesa horizontal y verticalmente las diferentes fases por las que transcurre la Metodología a partir del reconocimiento de las potencialidades y posibilidades de los sujetos que participan en la preparación metodológica. A ello contribuyen los sistemas de ayudas que se logran estructurar, así como la consideración de que los profesores que participan en el proceso pedagógico devienen en ayudas, y el propio profesor como su propio potenciador de su desarrollo, así la ayuda para quien la recibe debe convertirse en un aprendizaje para autoayudarse, sin obviar otros mediadores.
- La Metodología es un proceso de mediación, la misma se desarrolló a través del trabajo metodológico, por lo que dejó modelos de actuación, que los profesores adquirieron para trabajar con los estudiantes, evidenciándose las características de vincular lo conocido con lo desconocido, lo que se enseña con lo que se aprende, el que enseña con el que aprende, entre otras.

#### **Fundamentos pedagógicos:**

- Se reconoce que la creación de contextos de actuación profesional que se gestan en el proceso de preparación metodológica se resuelven a lo largo de un período concreto de tiempo, bajo influencias socioculturales específicas que se concretan en la definición de intencionalidades, en el diseño de las fases y momentos por los que transcurre la preparación metodológica, en un ambiente pedagógico y en la evaluación y control (retroalimentación de la Metodología), todo en la convergencia dinámica de la elaboración activa del profesor.
- Se concibe la FUM como una institución educativa relacionada con la sociedad que le da origen y a la que sirve. Estas relaciones condicionan el proceso de formación de los profesionales, de ahí que el subsistema contextual determina que la preparación metodológica del profesor para la estimulación de la motivación por el estudio independiente de los estudiantes, está relacionada con una función de la actividad pedagógica profesional y obedece a una exigencia que la universidad contemporánea le plantea al profesor en su formación permanente.
- En la preparación metodológica que se propone, otro elemento a tener en cuenta es el tipo de profesor que la recibe: un graduado universitario con formación no pedagógica, en la mayoría de los casos; por tanto se trata de un individuo que hay que estimularlo hacia su formación permanente con especial énfasis en la pedagógica, dado que la misma le permitirá el mejoramiento del desempeño como docente.

- La necesidad de organizar la preparación metodológica tomando como punto de partida las leyes de la Didáctica planteadas por Álvarez de Zayas (1999). La primera ley establece la relación del PEA con el contexto social: La escuela en la vida, y la segunda las relaciones internas entre los componentes del PEA: La educación a través de la instrucción, ley que destaca el valor del contenido de la enseñanza para que se produzca la educación a través de la instrucción.
- La Metodología en las distintas fases intenciona acciones de preparación, por lo que han de ser consideradas las exigencias inherentes al proceso de orientación educativa: ser planeado, sistemático y profesionalmente diversificado, desarrollador, para hacer efectiva la interacción profesor-estudiante en el logro del objetivo planteado, o sea, en la transformación del contenido objeto de preparación y potenciar los mecanismos de retroalimentación necesarios para la evaluación y autoevaluación del proceso (Nieves, 2003).
- Se asume la concepción de los componentes del PEA desde un enfoque integral, sistemático (Pla, 2000) para ello se tiene en cuenta: a) Un objetivo integrador donde se configure el sistema de conocimientos, de habilidades, intencionalidad educativa, nivel de asimilación, de sistematicidad, de independencia, de profundidad, las vías y fuentes que emplean los profesores en la preparación metodológica para alcanzar el objetivo propuesto. b-) La selección del contenido y de sus fuentes, teniendo en cuenta el diagnóstico y el objetivo a alcanzar. Debe formar parte del contenido todo lo relacionado con la dimensión cognitiva, afectiva y procedimental; los fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos, las experiencias y vivencias acumuladas en el desempeño docente. c-) Los métodos a emplear deben garantizar la valoración de la actividad del profesor, las funciones sociales, sus habilidades, capacidades, su conducta en la vida y en la FUM, permitir el papel dinámico entre los integrantes del grupo, lograr la unidad de lo afectivo y lo cognitivo. d.) Las formas de organización variadas, predominarán como tendencia general el curso, los talleres, el entrenamiento, y en mayor nivel de jerarquía la autopreparación profesional. e-) Se concibe la evaluación y se evidencia de manera continua a través de la interacción, enfatizando en el transcurrir del proceso mediante los criterios y análisis realizados en el grupo, que posteriormente son valorados por el profesor a fin de determinar su incorporación a las acciones para ejecutar su desempeño como docente, no se limita a tener en cuenta solo el resultado, sino también el proceso.

La Metodología prescinde de requerimientos para su implementación, que deben ser adecuadamente valorados para garantizar la efectividad de su puesta en práctica (Anexo # 12).

### **Aparato instrumental.**

El aparato instrumental está conformado por los métodos, procedimientos y medios que se utilizan para obtener los conocimientos o para intervenir en la práctica y transformar el objeto de estudio.

En la preparación metodológica para la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes ha de procederse de la siguiente manera:

- Selección de los métodos y técnicas a emplear.
- Establecer los procedimientos metodológicos generales durante la preparación metodológica.
- Selección de los medios.

**Métodos y técnicas a emplear:** cuestionario, entrevista en profundidad, observación participante, dinámica grupal, estudio de caso y triangulación metodológica y de fuentes.

**Procedimientos metodológicos generales durante la preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente.**

Se diseñan tres momentos para la preparación metodológica: 1er Momento en el cual se impartirá el Curso, el 2do Momento en el que se desarrollarán los Talleres de Formación-Acción y un 3er Momento para el desarrollo del Entrenamiento, en cada uno de ellos cobra especial importancia la Autopreparación.

**Curso** (ver en Sitio Web “La preparación metodológica del profesor universitario, una herramienta necesaria para perfeccionar el desempeño profesional”, el Programa General del Curso, Anexo # 15): para preparar teórica-metodológicamente a los profesores.

**Talleres de formación acción:** Se asume esta forma de superación de acuerdo con las consideraciones del método de formación acción participativa planteada por Fiol (2003), que establece este como método de aprendizaje que se propone desarrollar desde la práctica enriqueciendo el saber estar de los participantes, a través del desarrollo de un proyecto acción, es decir, con orientación a la práctica docente (Anexo # 13).

El **Entrenamiento** se realiza asumiendo las etapas que propone Urbay (2004) y adaptadas para el trabajo metodológico que se diseña (Anexo # 14).

**Autopreparación:** Es utilizada a través de todos los momentos, siendo su misión garantizar de modo no presencial la apropiación de las herramientas teóricas y metodológicas para fortalecer y profundizar los conocimientos y habilidades adquiridos, actuando sobre los niveles de motivación y preparación de los profesores. Esta modalidad se utiliza de forma diferenciada en los distintos momentos de la implementación.

Se eligen estas formas de superación para la preparación metodológica; a partir de los resultados del diagnóstico de necesidades, que determinó una carencia en la preparación teórico-metodológica del

profesor universitario, por lo que se diseña un Curso de superación, a través del cual recibirá una preparación teórica, pero esta es insuficiente, pues se carece además de métodos, técnicas, procedimientos, en fin, del cómo proceder, es por ello que se diseñan talleres de formación-acción, donde la formadora inicialmente modela patrones de actuación de cómo proceder, este aprendizaje es de gran significatividad para ellos, por último y no menos importante se considera necesario y oportuno desarrollar el entrenamiento, el mismo parte de niveles menos complejo hasta llegar a los de mayor complejidad, que ya es a partir del trabajo docente metodológico (reunión metodológica, clase metodológica, clase abierta y clase de comprobación), es muy importante para ello que en cada una de las formas de preparación el profesor se autoprepere para ello cuenta con medios que constituyen verdaderos mediadores de la preparación metodológica a recibir.

#### **Medios a utilizar:**

Un Sitio Web: conformado por un Manual de orientaciones metodológicas (Anexo # 16), un glosario de términos (Anexo # 17), el Programa de los Talleres de formación-acción (Anexo # 18), la Guía para Entrenamiento (Anexo # 19) y la bibliografía básica y complementaria (Anexo # 20) que facilitan la autopreparación.

#### **Aparato funcional.**

En su condición de proceso, la Metodología requiere de la explicación de cómo opera la misma en la práctica, cómo se combinan los métodos, procedimientos y medios, cómo se tienen en cuenta los requerimientos en el desarrollo del proceso y los pasos que se siguen para alcanzar el objetivo propuesto.

En el diseño del aparato funcional de la Metodología se asume el concepto dado por Beltrán, Carmona, Carrasco, Rivas y Tejedor (2003) sobre el término proceso, quienes lo definen como: “un conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales transforman elementos de entrada en resultados”, tal y como se ilustra, de manera que se parte de un punto inicial y se alcance un punto final como resultado del objetivo logrado.

El carácter procesal de la Metodología se evidencia en su funcionamiento, expresado en un conjunto de pasos ordenados y flexibles para el logro del objetivo propuesto (Andreu, 2005).

Se precisa considerar las actividades a desarrollar con un enfoque sistémico de modo que cada actividad transforme las condiciones iniciales, aportando siempre valor, garantizándose un cambio ascendente con respecto a las condiciones de partida.

Se necesita definir las fases de la Metodología y relacionarlas con el componente estructural, de manera que se logre contribuir a preparación metodológica del profesor en la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes.

Es preciso aclarar que la Metodología se desarrolla en tres momentos donde se combinan la superación profesional y el trabajo metodológico, teniendo como soporte un Manual de orientaciones metodológicas en el Sitio Web al que pueden acceder todos los profesores que integran la investigación. Esto garantiza un alto nivel de generalización al poder ser aplicada desde cualquier contexto educativo. El Sitio Web como soporte de la Metodología constituye el medio fundamental, a través del cual se suceden cada uno de los pasos.

Todo el sistema de interrelación descrito anteriormente permite presentar tres fases por las que transcurre la preparación metodológica del profesor para la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes.

Todo lo anterior permite sistematizar las fases antes expuestas, las que se explican a continuación.

## **2.7 Fases, objetivos y acciones de la Metodología.**

### **1ra Fase: Diagnóstico y planeación.**

Esta fase de la Metodología permite determinar el estado de desarrollo en que se encuentra la preparación metodológica de los profesores universitarios para estimulación motivacional por el estudio independiente y en consecuencia emprender un accionar que mejore el PEA.

Objetivo:

- Realizar un diagnóstico contextualizado de la necesidad de preparación metodológica de los profesores para la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes.
- Planificar las acciones de superación profesional y de trabajo metodológico que integran la fase de implementación en la Metodología, según los resultados del diagnóstico.

Acciones a realizar:

- Análisis de elementos teórico-metodológicos vigentes en torno a la preparación metodológica para la estimulación de la motivación por el estudio independiente.
- Realización de un diagnóstico integral para constatar el nivel inicial de preparación metodológica que poseen los profesores para la estimulación de la motivación por el estudio independiente, y contemplar métodos y técnicas que permiten contrastar el diagnóstico externo realizado por el investigador y el autodiagnóstico, es decir, la propia percepción sobre su nivel de preparación.

- Contraste de los resultados del diagnóstico contextualizado con los resultados obtenidos en el estudio exploratorio inicial para la determinación de las necesidades de preparación metodológica de los profesores para la estimulación de la motivación por el estudio independiente.
- Determinación de las formas organizativas, los contenidos, métodos y medios fundamentales a desarrollar en los distintos momentos de la Metodología para la preparación metodológica del profesor para la estimulación motivacional por el estudio independiente, así como los mecanismos de retroalimentación.
- Planeación y elaboración de las actividades que integran la Metodología.
- Establecimiento de los indicadores de evaluación de la Metodología según las dimensiones ya establecidas con que se constatará su efectividad.

Desde el punto de vista metodológico, el diagnóstico y la planeación constituyen un momento de especial importancia en la Metodología. Los resultados de este diagnóstico no solo permitirá conocer el estado inicial con relación a la preparación metodológica que poseen los profesores para la estimulación de la motivación por el estudio independiente, sino que tendrá un carácter orientador en el diseño metodológico inicial, donde se planifican todas las acciones que conforman las diferentes fases de la Metodología.

### **2da Fase: Implementación.**

Se parte del diagnóstico y planeación de la fase anterior, creadas estas condiciones de partida y establecida la negociación con los profesores que protagonizan la intervención (siendo este un paso decisivo para la realización exitosa de la tarea) se decide aprovechar la reunión de preparación del primer semestre del curso 2009/2010 para dar a conocer los propósitos de esta fase en la investigación, los cuales son:

- a- Negociar colectivamente el proceso de superación profesional, lo que supone la elaboración del contrato, concretado en tiempo de duración y de las clases encuentros, espacios, permisos para efectuar registros emocionales, intelectuales y comportamentales.
- b- Convenir colectivamente la realización del trabajo metodológico, concretando tiempo de duración, espacios, consentimiento para efectuar los registros de los datos que tengan lugar.
- c- Reflexionar con los profesores sobre los objetivos de la intervención y la finalidad de la preparación metodológica para el mejoramiento del desempeño del profesor en la estimulación motivacional.

Esta fase se corresponde con las modalidades de **curso** y **talleres de formación acción**, y se auxilia de la **autopreparación** como forma esencial en la actividad de postgrado para el logro de los objetivos propuestos; además de un **Entrenamiento** para consolidar la preparación metodológica

A propósito Addine F. (2001) plantea “la actividad del profesor debe estar dirigida principalmente a regular la autopreparación que es el eslabón central en le educación postgraduada”.

Objetivo:

- Implementar las acciones diseñadas y planeadas en la fase anterior.

Acciones a realizar:

- Relacionar cada una de las actividades con los resultados del diagnóstico como punto de partida y eje articulador de las fases.
- Integración de las formas organizativas de superación profesional y del trabajo metodológico a través de un sistema de actividades que permita su puesta en práctica y control.
- Realización de las adecuaciones pertinentes a la Metodología para la preparación metodológica para la estimulación motivacional por el estudio independiente, en la medida en que se vayan logrando los objetivos propuestos en cada acción y en correspondencia con los resultados de la evaluación que se obtengan en el transcurso de la implementación.

### **3ra Fase: Retroalimentación y evaluación.**

La evaluación es una tarea sistemática que se realiza durante todo el proceso investigativo. En la Metodología para el perfeccionamiento de la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente, se realizan evaluaciones en todos y dentro de los momentos definidos en la fase de implementación, permitiendo cada uno de ellos la retroalimentación como una forma de corrección de la Metodología, teniendo en cuenta que la misma es flexible.

Objetivo:

- Constatar la efectividad de las acciones propuestas para la preparación metodológica de los profesores para la estimulación motivacional por el estudio independiente de los estudiantes.

Acciones a realizar.

- Constatación de la contribución de la Metodología en la preparación metodológica del profesor para la estimulación motivacional por el estudio independiente.
- Evaluación de la efectividad de la Metodología según los indicadores establecidos para cada dimensión (cognitivo, afectivo y procedimental).

El seguimiento como proceso que acompaña la puesta en práctica de la preparación adquirida, permite constatar los resultados que se van alcanzando a través del desarrollo de la Metodología permitiendo perfeccionarla sobre la marcha y planificar nuevas acciones de mejora de la formación una vez finalizada la aplicación total.

En este sentido, se propicia la evaluación antes, durante y después de la implementación de la Metodología. El "antes" presupone determinar las necesidades de superación profesional y las posibilidades desarrollo potencial de los profesores, correspondiéndose con la primera fase de la Metodología. El "durante" se implementa en las acciones propuestas de la segunda fase, lo que incluye la evaluación sistemática del grado de desarrollo de la preparación metodológica para la estimulación motivacional por el estudio independiente. El "después" implica la retroalimentación de la Metodología.

### **Rasgos de la Metodología:**

Los rasgos más significativos que suelen atribuírsele a la Metodología se relacionan con:

- ✓ Favorece la contextualización de la preparación metodológica del profesor universitario, a partir del diagnóstico de necesidades y potencialidades en correspondencia con las particularidades y condiciones del contexto donde esta se desarrolla.
- ✓ Propicia el trabajo en grupo y el respeto a la individualidad.
- ✓ Establece la unidad de lo cognitivo, afectivo y su expresión conductual, como expresión de la esencia de la personalidad del profesor.
- ✓ Favorece una participación activa, flexible y protagónica de todos los agentes educativos durante la preparación metodológica.
- ✓ Contribuye al desempeño profesional del profesor.
- ✓ Intervención programada de manera intencional, sistemática y contextualizada, destinada a satisfacer necesidades generales previamente identificadas.
- ✓ La retroalimentación y evaluación como un proceso acompaña la intervención desde sus inicios.
- ✓ Se pondera el auto perfeccionamiento del profesor como individualidad y como parte del grupo, para que esta transformación, en el plano profesional, repercuta en la calidad del PEA.
- ✓ Tiene carácter desarrollador.
- ✓ Es flexible.

Para hacer más comprensible la Metodología, se modela a través de la representación gráfica, de este modo se hace más pecerceptible la dinámica de la misma (Anexo # 21).

### **Conclusiones parciales del capítulo**

El diagnóstico realizado permitió determinar las siguientes tendencias en el nivel de preparación metodológica de los profesores para la estimulación motivacional por el estudio independiente.

- En la concepción de la preparación metodológica de los colectivos de asignaturas no se considera el tratamiento de contenidos teórico-metodológicos para la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes.
- Existen insuficiencias en los indicadores de las dimensiones cognitivas y procedimentales en relación con la preparación metodológica para la estimulación motivacional por el estudio independiente, no siendo así en los indicadores de la dimensión afectiva, los cuales se encuentran en un nivel medio.

Después de la caracterización de la preparación de los profesores, se propone una Metodología para la preparación metodológica del profesor en la estimulación motivacional por el estudio independiente.

La Metodología la integran tres fases diseñadas consecuentemente con el enfoque de sistema en las situaciones pedagógicas, cuyo objetivo general es contribuir a la preparación metodológica del profesor universitario para estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes, a través de la implementación de tres momentos formativos que incluye: un curso de superación, talleres de formación acción, entrenamiento, y en cada uno de ellos adquiere gran relevancia la autopreparación; a partir de la combinación secuenciada e integrada de la superación profesional y el trabajo metodológico.

**3. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN LA ESTIMULACIÓN MOTIVACIONAL POR EL ESTUDIO INDEPENDIENTE**

### **3. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN LA ESTIMULACIÓN MOTIVACIONAL POR EL ESTUDIO INDEPENDIENTE**

En el capítulo anterior se presentó la propuesta de la Metodología para la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente.

En el presente capítulo se evalúa la Metodología propuesta a través de dos momentos: la evaluación por criterios de expertos y la intervención en la práctica a partir de un estudio de caso.

#### **3.1 Resultados de la evaluación de la Metodología para la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente, mediante la aplicación del método de “Criterio de Expertos”.**

Con la intención de obtener una evaluación sobre la Metodología acerca de su pertinencia y propiciar su perfeccionamiento se emplea el método de criterios de expertos, asumiendo el procedimiento planteado por Crespo (2009), quien pondera el valor de los expertos como fuente de pronóstico y define como expertos profesores de la educación superior capaces de ofrecer, con un máximo de competencias, valoraciones conclusivas sobre la Metodología, el pronóstico de los efectos de su aplicación, su viabilidad en la práctica y brindar recomendaciones para perfeccionarla (Crespo, 2009, p.32).

En la selección de los expertos se procedió de la siguiente manera:

- Preselección de los posibles expertos sobre la base del conocimiento que la autora posee de ellos, en cuanto a: poseer el grado de Doctor o Másteres en Ciencias Pedagógicas o de otras ramas de la ciencia, pero con experiencia y conocimientos pedagógicos profundos avalados en investigaciones, contar con experiencia docente en la Educación Superior y experiencia profesional en el tema que se aborda y cualidades como: ética profesional, imparcialidad, intuición, flexibilidad e independencia de juicios y capacidad de análisis.
- Determinación de los expertos según su competencia a partir de las respuestas dadas en el cuestionario de autoevaluación aplicado (Anexo # 22).
- Determinación del coeficiente K, a partir de la opinión del candidato a experto, en correspondencia con su nivel de conocimiento acerca del problema que se está resolviendo y con las fuentes que le permiten argumentar sus criterios (Crespo, 2009, p. 43).
- Selección de los expertos para la segunda fase del proceso de evaluación. Se contó con un total de 15 expertos (Anexo # 23) para la evaluación de la propuesta.

El grupo de expertos seleccionado es sometido a un segundo cuestionario (Anexo # 24) a partir de los indicadores establecidos para valorar la Metodología dirigida a perfeccionar la preparación metodológica de los profesores. Los aspectos se valoraron atendiendo a la siguiente escala: 5 (Muy adecuado), 4 (Bastante adecuado), 3 (Medianamente adecuado), 2 (Poco adecuado) y 1 (Inadecuado). La efectividad de la actividad profesional muestra los siguientes resultados como elementos de competencia: de los 15 expertos, 9 son doctores en ciencias pedagógicas, 1 en ciencias de la educación, 1 doctor en ciencias psicológicas y 4 son másteres en ciencias de la educación. Los 15 expertos se ubican con más de 14 años de experiencia en la educación superior. Los criterios expresados estuvieron dirigidos a:

El 67% de los expertos, consideran Muy adecuado el objetivo de la Metodología propuesta, mientras el 27% lo considera Bastante adecuado, solo el 7% considera que es Medianamente adecuado y ningún experto evalúa este aspecto en las categorías 2 y 1. Las principales sugerencias realizadas giraron alrededor de la claridad en la formulación del objetivo, el cual incluía demasiados elementos que podían sintetizarse. Estas sugerencias permitieron reestructurar el objetivo y formularlo de una manera más comprensible y sencilla.

Respecto al sistema de conceptos en función de los objetivos de la Metodología, el 87% de los expertos lo valoran de Muy adecuado, mientras que el 13% lo valoró de Bastante adecuado. Sugirieron que se debían incorporar otros conceptos (clase-encuentro, trabajo metodológico y autopreparación) que resultan necesarios y de esa forma facilitar la comprensión del aparato conceptual de la Metodología.

El 80% de los expertos consideran de Muy adecuado los fundamentos teóricos que sustentan la Metodología y el 20% de Bastante adecuado. Los expertos recomendaron que debieran precisarse en función de la Metodología y ganar en síntesis. Fueron construidos como síntesis concretas los fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos.

El 93% de los expertos valoran de Muy adecuado los principios que rigen la Metodología, al respecto emiten criterios como que son dinámicos, flexibles y pertinentes para el propósito de la investigación que se presenta, el 7% de los expertos lo califican de Bastante adecuado. Expertos consideran que precisan de una mejor redacción porque en algunos momentos resultan extensos y redundantes, por lo que debían ganar en precisión.

En cuanto a los procedimientos metodológicos empleados, el 100% de los expertos lo evalúan de Bastante adecuado, los criterios que se recogen al respecto es que debían fundamentarse más para su implementación en la práctica.

El 73% de los expertos consideran que la representación gráfica expresa la esencia de la Metodología, valorándola de Bastante adecuada, el 27% considera que lo expresa Medianamente pues señalan algunas insuficiencias que afectan el análisis de su representación en su totalidad, especialmente en la manera en que se muestran las relaciones, las que en ocasiones resultan muy lineales. Los criterios que refieren para su perfeccionamiento se expresan en: a) determinar de una forma más visible la dinámica de la Metodología, b) precisar con más claridad el carácter dialéctico e integrador de las categorías que la conforman.

El Experto 5: consideró que la Metodología está expresando la dinámica de un contexto muy complejo como lo es el de la FUM y es una realidad social donde confluyen múltiples variables, cuya génesis no es susceptible de ser inmediatamente representada. El Experto 9 manifiesta: “la Metodología no son arquetipos a imitar, la que se presenta en su estructura y funcionamiento se percibe como un instrumento de reconstrucción de la realidad”.

La contribución de la Metodología para la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes, es valorado por el 93% de los expertos de Muy adecuado, mientras el 7% de Bastante adecuado. Los expertos señalaron la falta de claridad de la contribución de la Metodología a la profesionalización docente,

Las posibilidades reales para su puesta en práctica es valorada por el 87% de los expertos como Muy adecuada y el 13% la considera Bastante adecuada. Los expertos señalaron que debía precisarse más desde los requerimientos, aunque no existe objeción respecto a sus posibilidades de su puesta en práctica. Respecto al nivel transformación en el desempeño del profesor, el 80% lo considera de Muy adecuado, el 13% de Bastante adecuado y el 7% de Medianamente adecuado. Los expertos consideran que la evaluación de esta transformación debe concebir el antes y el después de su puesta en práctica.

El 93% refieren que la evaluación de la Metodología está bien diseñada y se fundamenta desde los criterios más contemporáneos, además constituye una de las fases de la Metodología y transversaliza la primera Fase de Diagnóstico y Planeación y todos los momentos de la segunda Fase Implementación, se evidencia una proyección hacia la transformación del profesor en su actuación docente a partir de la preparación metodológica adquirida, el 7% de los expertos la consideran Bastante adecuada. Los señalamientos realizados por los expertos, permitieron precisar con más claridad la escala valorativa para su evaluación.

Sobre el Sitio Web propuesto, el 93% de los expertos lo valoran de Muy adecuado su utilidad, coinciden en que constituye una potencialidad, los recursos didácticos que incluye entre ellos: manual de orientaciones

metodológicas, glosario de términos, programa del curso de superación, guía para el desarrollo de los talleres de formación-acción, propuesta para el entrenamiento, la inclusión de documentos y materiales didácticos, la bibliografía, todos de forma integral contribuyen a orientar y facilitar la autopreparación del profesor para que incremente preparación metodológica en la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes. Además reconocen la calidad, estructuración, actualización de los contenidos y la cantidad de recursos que proporciona al profesor para la búsqueda de información significativa. El 7% de los expertos lo consideran de Bastante adecuado.

De modo general la Metodología es valorada por el 93% de los expertos como Muy adecuada y el 7% de los expertos la consideran de Bastante adecuada, coincidieron en la viabilidad de la Metodología en la práctica y las recomendaciones para perfeccionarla fueron consideradas en su totalidad, las cuales agrupamos en cuatro aspectos fundamentales que condujeron a la introducción de las respectivas mejoras:

- Perfeccionar los fundamentos teóricos como construcciones teóricas concretas que sustentan la Metodología.
- Perfeccionar la representación gráfica de la Metodología, para que se perciba de una forma más visible la dinámica, y se distinga de otras que le preceden.
- Perfeccionar los indicadores de la Dimensión Afectiva, de modo que reflejen los aspectos hacia los cuales se pretende trabajar.
- Perfeccionar los procedimientos metodológicos para que direccionen más la implementación en la práctica.

Las valoraciones conclusivas de los expertos coincidieron en la viabilidad de la Metodología en la práctica al no contar, en ningún caso, con evaluaciones en las categorías Poco adecuadas e Inadecuadas; las recomendaciones realizadas para perfeccionarla fueron consideradas en su totalidad, a partir del rigor científico de los señalamientos realizados e introducir las mejoras respectivas.

### **3.2. Intervención en la práctica a través del estudio de caso múltiple.**

En la presente investigación se asumen los fundamentos teórico-metodológicos relacionados con el estudio de caso como método de la investigación cualitativa. Este método es esencialmente activo y, por lo tanto aplicable en innumerables campos donde se trate de combinar eficientemente la teoría y la práctica. (Andrés, 1998).

Al respecto Yin (2003) señala que un estudio de caso es una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en la vida real, especialmente cuando los límites entre el

fenómeno y el contexto no son claramente evidentes (citado en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (s/a).

Varios autores como Stake (2003), Mertens (2005), Williams, Grinnell y Unrau (2005) opinan que más que un método es un diseño y una muestra, argumentan que los estudios de caso utilizan o pueden utilizar diversos métodos. Al respecto Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2006) consideran que su importancia, más que discutir sobre si es un método, un diseño o una muestra, reside en su utilización.

Yin (2003) y Creswell (2005) hacen algunas recomendaciones para los estudios de caso, entre las que destacan las siguientes: a) el caso debe ser significativo y de interés para un grupo, una comunidad y/o una sociedad, b) el caso es estudiado holísticamente, por lo que no debe restringirse a ciertas áreas o algunos cuantos lugares, c) se considera que el caso puede concluirse cuando se responde de manera satisfactoria al planteamiento del problema, d) el caso debe ser analizado desde diferentes perspectivas (por ejemplo, si es una organización, el abordaje debe incluir a la alta dirección o gerencia, las diferentes áreas, el sindicato y los trabajadores, los clientes y proveedores y demás participantes) y e) el caso tiene que estar contextualizado.

El estudio de caso permite un análisis y descripción intensiva, holística, de una entidad singular, un fenómeno o una entidad social. Diversos autores han realizado clasificaciones que permiten establecer tipologías de estudio de caso. Entre ellos se encuentran:

**Diseños de un solo caso:** en los estudios de caso holísticos, el caso es crítico y revelador; generado para confirmar, retar o extender una teoría o hipótesis. Asimismo, pueden documentar una situación o evento único. El caso es evaluado de manera completa y profunda, de acuerdo con el planteamiento del problema.

**Diseño de múltiples casos:** en estos diseños, el proceso para cada caso se “repite” en los demás. La revisión de los casos es similar (se consideran las mismas variables o aspectos, al igual que los instrumentos para recolectar los datos y el proceso en general, aunque puede haber variantes). De acuerdo con Yin (2003), son diseños más “robustos” y poseen mayor validez. A veces se eligen casos significativos, lo que en términos prácticos resulta muy difícil, ya que encontrar varios casos que compartan similitudes es complicado. Es importante remarcar que cada caso deberá servir a un propósito específico dentro del alcance total.

La autora asume el diseño de casos múltiples, planteado por Rodríguez, Gil y García en el 2004, en este diseño se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar, lo que permite evaluar la efectividad de la Metodología para la preparación

metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente; el estudio de caso se desarrolla a través de la Metodología diseñada.

Esta modalidad se le considera un medio útil para la evaluación educativa, por su potencialidad para explicar los vínculos causales de las intervenciones en la vida real; también, por permitir descubrir el contexto real en el que se ha realizado la intervención. En este tipo se da una combinación de descripción, interpretación y evaluación de la realidad (Texeira de Carvalho, 2007).

El proceso para un diseño de casos múltiples se presenta en la Figura 1 (Anexo # 25).

Stake (2000), Yin (2003), Creswell (2005) y Mertens (2005) consideran que en un estudio de caso debe haber triangulación de fuentes de datos (citado en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2006).

La secuencia del diseño de casos múltiples (Figura 1. Anexo # 25) se estructura en la presente investigación a partir de la Metodología para la preparación metodológica en la estimulación motivacional por el estudio independiente (Figura 2. Anexo # 26).

El planteamiento del problema coincide con la situación problemática de la presente investigación, el marco teórico del estudio de caso parte de los fundamentos teórico-metodológicos abordados en el Capítulo 1 de la investigación.

### **3.2.1 Selección de los casos.**

Se utilizó un muestreo intencional y razonado, donde los sujetos de estudio son participantes activos en el proceso y dan cuenta de su visión colectiva, construida de la realidad (Rodríguez, Gil y García, 2004).

Se seleccionaron 18 profesores. La selección atendió a los siguientes requisitos a cumplir:

- Perfil profesional como docente de primer y segundo año de la carrera de Psicología.
- Actitud favorable al cambio.
- Disposición a integrarse como miembro de la experiencia formativa.

Se codifica a cada profesor participante con un número, desde P1 hasta P18, para de este modo dar seguimiento de su desarrollo individual.

### **3.2.2 Métodos y técnicas para recolectar datos.**

**Análisis de documentos:** Estudio de los documentos rectores que norman la superación profesional, así como las actas y programas de preparación metodológica (Reglamento 03/09/2007, Plan de trabajo metodológico, actas de actividades metodológicas, informes de controles a clases, evaluaciones profesoraes, etc.).

**Cuestionario:** Se empleó el cuestionario para diagnosticar la necesidad de preparación metodológica de los profesores (Anexo # 27).

**Entrevista a profesores:** Flexible, abierta y reiterada, busca la expresión libre del entrevistado para comprender sus experiencias, perspectivas, necesidad de superación, problemas, (tal y como lo expresan con sus propias palabras). Se llevó a cabo con un protocolo semiestructurado, donde se establecen puntos sobre los cuales investigar y se exploran los mismos (Anexo # 4).

**Dinámica grupal:** Utilizada bajo la modalidad de situaciones problemáticas para establecer el potencial de asimilación de nuevos conocimientos y la actitud ante el cambio de los profesores en el estudio de caso.

**Triangulación metodológica y de fuentes:** Este método permite recoger y analizar los datos desde distintos ángulos, a fin de contrastarlos e interpretarlos, reconociendo que cada método o instrumento no debe tratarse de forma independiente.

### **3.2.3 Resultados de la Fase I Diagnóstico y planeación.**

#### **Análisis de documentos:**

El análisis de los documentos que rigen la preparación metodológica permitió determinar que están dirigidos más al resultado del aprendizaje, que a la forma en que los profesores abordan los contenidos, ninguna de las líneas proyectadas contemplan la preparación metodológica del profesor para la estimulación motivacional de los estudiantes.

Se evidencian limitaciones en la elaboración de alternativas metodológicas que les permitan a los profesores el dominio de habilidades para la estimulación motivacional por el estudio independiente, así como en la necesidad de comprender la importancia de esta estimulación desde los contenidos de las asignaturas.

A pesar de no existir antecedentes de superación profesional y de trabajo metodológico dirigido a preparar metodológicamente a los profesores en la estimulación motivacional de los estudiantes por el estudio independiente, se considera que estos problemas pueden ser resueltos, al menos parcialmente.

#### **Cuestionario:**

De manera general los resultados grupales del cuestionario arrojaron una tendencia al predominio de niveles bajos en casi todos los indicadores procedimentales y cognitivos. De estos los más afectados fueron DC2 (conocimiento de las potencialidades de las asignaturas para estimular la motivación por el estudio independiente), DC3 (conocimiento para reconocer y evaluar con objetividad las particularidades de cada estudiante), DC4 (Conocimiento de los métodos, técnicas y procedimientos para la estimulación motivacional por el estudio independiente), DP1 (habilidades para la implementación del enfoque

desarrollador y problematizador en la planificación y ejecución del PEA) y DP2 (habilidades para instrumentar los contenidos teóricos y metodológicos) en los cuales 14 sujetos (78% de la muestra) se ubicaron en valores muy bajos pues desconocen los requerimientos pedagógicos a tener en cuenta en la planificación de las clases, además de un insuficiente dominio y desarrollo de habilidades para contribuir a la estimulación motivacional por el estudio independiente.

Con relación a la Dimensión Afectiva (DA), se encuentra en un nivel medio la DA1 (actitudes positivas hacia el desempeño profesional), DA2 (satisfacción respecto a la preparación metodológica) y DA3 (satisfacción por la actualización en contenidos teóricos y metodológicos) la totalidad de los sujetos (100% de la muestra) expresan insatisfacciones y actitudes negativas con relación al desempeño profesional y desmotivación e insatisfacción respecto a la preparación metodológica.

El análisis individualizado permite identificar a tres profesores (P5, P7 y P11) con mejores resultados generales, mostrado en cuatro indicadores (DC1, DC3, DC4 y DP3) que se encuentra puntuando en un nivel alto. De igual forma, se identificó un profesor (P13) que, si bien no obtuvo puntuaciones tendientes a lo alto, mantuvo puntuaciones de nivel medio.

El 100% (18 sujetos) consideran como una necesidad recibir preparación metodológica para la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes, para ello se recogen las siguientes razones: desconocen los requerimientos pedagógicos necesarios a tener en cuenta en la planificación de las clases, presentan insuficiente dominio y desarrollo de habilidades para contribuir a la estimulación de la motivación por el estudio independiente, no dominan aspectos teóricos relacionados con la motivación, su estimulación, así como las dimensiones e indicadores que la integran, carecen de habilidades para estimular la motivación por el estudio independiente desde la clase y las asignaturas e insatisfacción con las preparaciones recibidas.

Se considera que de modo general muestran interés por recibir una preparación en contenidos teórico-metodológicos para la estimulación motivacional por el estudio independiente.

### **Entrevista a profesores:**

En el análisis realizado son perceptibles niveles bajos en las dimensiones cognitivas y procedimental. Entre los indicadores más afectados se encuentra: "Conocimiento sobre los aspectos teóricos relacionados con la motivación" (DC1), los 18 profesores (100% de la muestra) proyectan desconocimiento de los aspectos teóricos relacionados con la motivación.

La estimulación motivacional por el estudio independiente en la clase fue valorada por los indicadores: "Conocimiento de las potencialidades de las asignaturas para estimular la motivación por el estudio

independiente” (DC2) y “Habilidades para instrumentar los contenidos teóricos y metodológicos para la estimulación de la motivación por el estudio independiente de los estudiantes teniendo en cuenta las potencialidades de las asignaturas” (DP2). Todos los sujetos (100% de la muestra) coincidieron en que era muy importante estimular la motivación por el estudio independiente en los estudiantes, pero no tienen “Conocimiento de los métodos, técnicas y procedimientos para la estimulación motivacional por el estudio independiente” (DC4). Se desprende de lo anterior que los profesores carecen de preparación metodológica y de conocimientos didácticos para que en la planificación de sus clases y desde las asignaturas conciben el cómo estimular la motivación por el estudio independiente como algo que ha de mantenerse desde que comienza la clase hasta la orientación del trabajo independiente y desde la presentación y concepción de la asignatura.

Al abordar el diagnóstico y la determinación de las necesidades educativas de los estudiantes, se valoró a partir del indicador “Habilidad para reconocer y evaluar con objetividad las particularidades de cada estudiante” (DC3) que 15 de los profesores (83% de la muestra) consideran que no tienen habilidades para evaluar con objetividad las particularidades de cada estudiante, por lo que no se tiene en cuenta el desarrollo de estrategias de aprendizaje, las habilidades generalizadoras, no se potencian los contenidos actitudinales que influyen en la esfera motivacional de los estudiantes.

En solo tres profesores (P5, P7 y P11) se evalúa el indicador DC3 como alto. Al respecto se expresan criterios tales como: “me acerco mucho a los estudiantes, siempre he considerado que esta relación es clave para facilitar el PEA” (P5); “es importante partir del diagnóstico pedagógico del estudiante, pues este va determinando el nivel de desarrollo alcanzado por cada uno de los estudiantes” (P7); “mi relación con los estudiantes es buena, me gusta saber qué transcurre en sus vidas y creo que esto facilita mi labor como docente” (P11).

Resulta interesante el nivel de fragmentación en la labor educativa donde se produce una ruptura entre los fines educativos e instructivos, lo que repercute en que la actuación docente carezca de lógica y rigor pedagógico.

En relación con el estado afectivo que genera la actuación docente, se tuvo en cuenta el indicador: Actitudes positivas hacia el desempeño profesional (DA1) el cual en el 100% de la muestra (18 profesores) se encuentra en un nivel alto, en los planteamientos de los profesores se perciben expectativas con la labor docente, pues disfrutan esa tarea y tienen como objetivos y metas ser cada día más eficientes, por lo que requieren preparación para el logro de dicho propósito. Consideran que su desempeño profesional dista de ser el óptimo, pero están abiertos a prepararse para incrementar la calidad en la actuación

docente; no obstante dicha labor los hace sentir bien, pues disfrutan de enseñar y asumir esa responsabilidad que ha propiciado en ellos un espacio de aprendizaje. Por lo que se considera que ese indicador constituye una potencialidad para que los profesores se preparen y para que esta preparación sea vivenciada por ellos con mayor significatividad.

En el análisis vinculado a la insuficiente preparación metodológica que poseen los profesores, se reconoció por la totalidad de los profesores (100% de la muestra) que en lo referido a la estimulación de la motivación ejercen una práctica desde la imitación de sus experiencias y vivencias de cuando eran estudiantes.

Estas consideraciones resultan valiosas porque ofrecen argumentos de que la estimulación motivacional por el estudio independiente se realiza desde lo espontáneo, sin la validación de los aportes de la didáctica y, sobre todo, sin la consideración de las exigencias de lo que demanda la universidad actual.

Resulta positivo el reconocimiento de la necesidad que tienen los profesores de prepararse y la disposición mostrada para ello, reconocen que se sienten insatisfechos con las preparaciones recibidas. Los 18 profesores (100% de la muestra) lo consideran como una necesidad y tienen expectativas creadas para la superación profesional y el trabajo metodológico que recibirán como vía para la realización de la preparación metodológica.

De modo general las dimensiones cognitivas y procedimentales se comportaron en niveles bajos, no así la Dimensión Afectiva, que se encuentra en un nivel medio.

#### **Regularidades del diagnóstico.**

- ◆ En la dimensión cognitiva se hallan conocimientos teóricos muy elementales, y en ocasiones confusos, acerca de los aspectos teóricos relacionados con la motivación y del cómo estimularla desde las asignaturas. No obstante, los profesores son capaces de comprender sus necesidades de preparación y estructurar, con cierto nivel de ayuda sus principales necesidades educativas para la preparación metodológica demandada por ellos, lo que demuestra cierto grado de elaboración metacognitiva acerca de la problemática.
- ◆ En la dimensión afectiva se hallan actitudes y motivaciones positivas acerca del mejoramiento del desempeño profesional, así como vivencias e implicación con el planteamiento de metas y expectativas en relación con la preparación metodológica.
- ◆ En la dimensión procedimental se encuentran habilidades limitadas que resultan necesarias para lograr la estimulación motivacional por el estudio independiente.

De manera individual, los profesores P5, P7 y P11 muestran mejor estructuración de los indicadores de la preparación metodológica; el profesor P13 muestra nivel medio respecto a la preparación metodológica y

el resto de los profesores al evaluar los indicadores de las tres dimensiones se encuentran en un nivel bajo de preparación metodológica.

### **3.2.4 Resultados de las Fase II Implementación y de la Fase III Retroalimentación y evaluación de la Metodología para la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente.**

Se diseñan e implementan tres momentos formativos en la segunda fase de la Metodología propuesta. Estos son aplicados uno a continuación del otro, logrando la transformación progresiva de la preparación metodológica de los profesores, desde niveles inferiores a superiores.

En el Primer Momento se utiliza la modalidad del curso en combinación con la autopreparación. En el segundo momento se utiliza el método de formación acción a través de los talleres, donde cobra el papel fundamental la utilización del Manual de orientaciones metodológicas y el sitio Web el cual brinda posibilidades de autoevaluación y por último un tercer momento en el que se realiza el entrenamiento.

La retroalimentación y evaluación se va realizando paralelamente a la implementación de cada momento formativo.

En un **Primer Momento** se decide convocar a un espacio de socialización con directivos y otro a nivel de claustro, para sensibilizar al colectivo pedagógico por la necesidad de la transformación y estimular su participación en el proceso de intervención. En esta sesión se da a conocer los resultados de la fase diagnóstica, con respecto a la preparación metodológica de los profesores para la estimulación motivacional por el estudio independiente, y a partir de aquí propiciar el diálogo para la propuesta de intervención. De forma casi unánime, los profesores, se proyectaron la necesidad de adquirir un sustento teórico para poder actuar de forma científica y consciente.

Una forma de trabajo previo con los directivos para su asesoramiento lo constituyó la socialización de los resultados del diagnóstico en el Consejo de Dirección, antes de la puesta en práctica de las actividades de superación profesional y de trabajo metodológico, con el fin de que estos pudieran colaborar en la transformación que se aspira y adquirir la preparación que se requiere. Esta preparación se concibe desde la propia práctica, partiendo de los espacios potencializadores del desarrollo, donde intervienen directivos en sus roles y devienen una posibilidad para que, desde la autopreparación, puedan diseñar un proceso de transformación en retroalimentación directa con el formador.

Esta fase se identifica con las propuestas de cambio en aras de concebir a un profesor más preparado que pueda estimular la motivación por el estudio independiente en los estudiantes, desde cada asignatura; materializado en las actividades de superación y de trabajo metodológico a nivel de colectivo de año, a

través de las cuales se procedió, por parte de los profesores participantes, a estudiar la literatura especializada y a reconsiderar las propuestas de cambio, a partir de sus nuevos conocimientos y autorreflexiones.

Tomando en cuenta las posibilidades reales de los profesores y prever el desarrollo futuro de ellos como individuo y grupo, el pronóstico que formula la autora es favorable para que alcancen el desempeño profesional que se proponen, ya que revelan las siguientes potencialidades: Potencialidades Institucionales: a) Unidad en el colectivo, con marcada intención hacia el reconocimiento de la estimulación motivacional por el estudio independiente como una necesidad; b) Respeto por parte de los miembros del consejo de dirección a la integralidad del profesor de la FUM, c) Equipamiento tecnológico y disponibilidad de un laboratorio para desarrollar los espacios de encuentro de los profesores que asisten a la preparación. Potencialidades como colectivo pedagógico: a) Los procesos de desarrollo profesional se ven muy favorecidos por el clima de confianza, que se establece entre los miembros del colectivo pedagógico, b) Tendencia humanista en los miembros del grupo, condición básica para alcanzar éxitos en el desempeño del profesor, c) Fortaleza en la preparación política ideológica e implicación con el proyecto social cubano. Potencialidades individuales: a) Manifiestan desarrollo de cualidades facilitadoras en los profesores, como la aceptación, la empatía y la asertividad. b) Cuentan como una visión optimista de sus potencialidades. c) Muestran implicación por desarrollar la función docente y una tendencia manifiesta hacia el mejoramiento de su desempeño profesional.

Del análisis de la actividad socializadora con directivos, surge como demanda, observar clases con mayor sistematicidad a los profesores, según lo establecido, con el propósito de vivenciar el cómo se estimula la motivación por el estudio independiente desde la docencia. Las reflexiones en torno a lo vivenciado apuntan hacia la necesidad de perfeccionar y, desarrollar actividades de esta índole con los profesores y prepararlos para la estimulación motivacional por el estudio independiente. La FUM se rediseña en función de esta necesidad y oportunamente da entrada a la superación y al trabajo metodológico de los profesores. Reconocidas las necesidades de los profesores, de abril/2011 a junio/2011 se desarrolla el **Curso de superación profesional**: “La estimulación motivacional, una necesidad del profesor universitario” con una duración total de 48 horas, de las cuales 32 son presenciales, organizadas en clases encuentro, clase taller de discusión y la autopreparación, y otorga dos créditos.

Para el curso se hizo una convocatoria a todos los profesores de la muestra, que imparten docencia en la carrera de Psicología, aceptada por la Dirección de la FUM, conformada por 18 profesores con el interés

de prepararlos para la estimulación motivacional por estudio independiente y hallar orientaciones con ese fin.

A partir de las necesidades educativas expresadas por los profesores y de la negociación se conformó el Programa temático del Curso (Anexo # 15).

Es válido destacar que el diseño de los contenidos no se realizó para formar a un profesor teórico, sino para satisfacer las demandas teóricas de estos. Por necesidades de casi la generalidad de los profesores (P1, P2, P3, P4, P6, P8, P9, P10, P12, P14, P15 y P17) en el curso se introdujo un tema no previsto "Diagnóstico pedagógico del estudiante universitario", debido a que no dominan los elementos a tener en cuenta para la realización del diagnóstico de los estudiantes.

Para que los profesores pudieran profundizar los conocimientos al respecto, se orientó la búsqueda y estudio de bibliografía pertinente, de forma tal que esta les permitiera comprender más ampliamente, la motivación y su significación e implicación en el PEA.

Las reflexiones realizadas en la actividad provocaron modificaciones en la forma de pensar, por lo que puede expresarse que las concepciones y prácticas comenzaron a transformarse.

La contribución de los métodos activos aplicados, el intercambio de ideas que se produjo entre profesores de más experiencia y los más jóvenes, así como la identificación colectiva de los problemas, coadyuvaron no solo a caracterizar lo que estaba ocurriendo en el contexto educativo de referencia; sino a producir compromisos con los cambios.

Cada actividad desarrollada promovió el trabajo en grupo. Para la solución creativa de los problemas se utilizó la observación participante y el análisis de documentos, una de las técnicas más fieles al propósito metodológico de la investigación acción (Mendoza, 2011).

Estas técnicas contribuyeron al desarrollo de un ambiente agradable de trabajo, a un clima de intercambio sobre la base del respeto mutuo sobre la base del respeto de las ideas de cada uno y a impulsar el interés por profundizar en el conocimiento.

Además de los aportes en los debates, se tuvo en cuenta la calidad del análisis valorativo de la bibliografía orientada y las reflexiones personales de los profesores sobre el tema.

El ejercicio final fue el diseño de una propuesta de cómo estimular la motivación por el estudio independiente en su labor docente, instrumentándolo desde la asignatura que imparten; con un requisito esencial: estar basada en los referentes teóricos tratados en el curso y en una valoración de la contribución de la misma al perfeccionamiento de la docencia universitaria. En el curso estaban implicadas 16 asignaturas de la carrera de Psicología.

La autoevaluación formó parte también de este sistema de evaluación, donde cada participante debía valorar el grado de cumplimiento de los criterios anteriores y la influencia del curso en el cambio de actitudes e intereses.

En la fase de conclusiones del curso se hizo un resumen de todas las ideas aportadas. La selección de las ideas se recogió en algunos casos por la formadora y en otras por los propios profesores. Los temas que ocasionaron mayor elaboración de ideas y los más contribuyentes en la forma de conciencia para producir transformaciones fueron: “diagnóstico pedagógico del estudiante universitario” y “la estimulación motivacional desde los componentes del PEA”.

Es relevante señalar que a nivel individual durante los debates reflexivos varios profesores (P1, P4, P9, P10 y P15) identificaron factores que atentan contra la calidad del PEA, y que por tanto afectan la estimulación motivacional, en este sentido refieren las siguientes: las relacionadas con el encuentro quincenal que les limita el tiempo para poder generar actividades motivadoras, para poder abordar el cúmulo de contenido a orientar, es por ello que debe instrumentarse el uso de portafolios, de mapas conceptuales, el trabajo en grupo, que implican una mayor dedicación y elaboración personal. Otro problema de esta índole es el exceso de actividades evaluativas que se planifican en las guías de estudio, las cuales no resultan motivantes para el estudiante que en el mejor de los casos, estudian para demostrar un mínimo de conocimientos y otros no lo desarrollan.

Uno de los resultados del Curso fue la elaboración conjunta de Recomendaciones metodológicas (que se incluyó en el Manual de orientaciones metodológicas) para hacer más factible la estimulación motivacional por el estudio independiente y que fuera aplicable en las diferentes asignaturas de la carrera que se imparte en la FUM.

Por demanda de los profesores, para la autopreparación se previó dejar en el laboratorio de computación de la FUM el Sitio Web “La preparación metodológica del profesor universitario, una herramienta necesaria para perfeccionar el desempeño profesional”, el cual contiene el Programa del Curso de superación profesional “La estimulación motivacional, una necesidad del profesor universitario”, la guía de los Talleres de Formación-acción, así como el diseño del Entrenamiento, además de un Glosario de términos, un Manual de orientaciones metodológicas, bibliografía, documentos y libros que en conjunto facilitan la autopreparación del profesor universitario.

Un **Segundo Momento** de formación lo constituyen los **talleres de formación-acción**, en total se realizaron 7 talleres, y se trabajaron en forma de sesión grupal, con una frecuencia quincenal, de una hora de duración cada uno, abarcó los meses de septiembre/2011 hasta octubre/2011.

**Sesión 1:** Esta sesión tuvo como objetivos fundamentales motivar a los profesores hacia la experiencia, determinar las reglas esenciales para el trabajo en grupo, corroborar el diagnóstico inicial y establecer elementos conceptuales básicos relacionados con la estimulación motivacional. De manera general pudo percibirse un clima muy favorable para el desarrollo de la sesión. Los profesores, a través de diferentes acciones desarrolladas, expresaron interés en participar, se implicaron en las actividades y se expresaron libremente, con confianza, lo que se considera muy importante puesto que apunta hacia la motivación de los sujetos y la conformación de un sentido positivo de la posibilidad de preparación (DA1, DA2 y DA4). Se debatieron los conceptos básicos motivación, estimulación motivacional por el estudio independiente, lo cual se evidencia en la manera en que los profesores pudieron expresar su propia conceptualización a través ejemplos y reflexiones (DC1 y DC4). Entre los principales problemas mencionados como resultado de la reflexión metacognitiva (DC4) se determinaron por los profesores (P3, P11, P14 y P18): el escaso conocimiento sobre la motivación (DC1) y la falta de preparación que se tiene para estimularla (DP2); la improvisación en el escenario educativo al incorporar alguna situación que según los profesores motivan a los estudiantes (DC2), las limitadas preparaciones metodológicas dirigidas a perfeccionar su desempeño profesional (DA2). Las principales emociones despertadas por la experiencia, según la técnica de cierre aplicada fueron:

Positivo: el deseo de participar, el clima favorable y el interés en el tema.

Negativo: el temor a hablar ante los demás y que expresaran conocimientos inadecuados.

Interesante: compartir espacios formativos en un ambiente cómodo, de confianza y de ayuda donde la preparación es entre todos.

De modo general se logró la activación del grupo y la participación de todos los sujetos. A nivel individual se destacó una adecuada estructuración y elaboración de las ideas expresadas por P5, P7 y P11; que denotan mayor capacidad de reflexión metacognitiva y autocrítica respecto a la preparación, no siendo así en el caso de los profesores (P6, P9 y P16) donde existe baja autocrítica y la reflexión metacognitiva la que se encuentra en un nivel bajo.

**Sesión 2:** A través del taller desarrollado en el primer momento se pudo constatar que realmente los niveles de motivación de los profesores eran adecuados, puesto que todos (con mayor o menor grado de elaboración) realizaron la tarea interactiva como parte de la autopreparación (DC4). La tarea interactiva corroboró en gran medida el diagnóstico inicial constituyendo, además, una fuente de autoconocimiento para los profesores, quienes expresaron que les sirvió para saber sus principales limitaciones y sus puntos más fuertes. En el debate de esta se trabajó con las emociones negativas anteriormente planteadas,

buscando elevar la confianza y la seguridad de los profesores y crear un clima de aceptación de si mismo y del otro (DA4). De igual manera se constató la autosuperación, pues la mayoría pudo brindar criterios acerca de lo estudiado y se intercambiaron opiniones y dudas entre los sujetos y con la formadora.

En la sesión se trabajó las dimensiones e indicadores de la estimulación motivacional por el estudio independiente, al respecto además de definirlos debían expresar sus criterios con relación a si eran suficientes o si faltaba alguno que ellos consideraran necesario, esta participación logró movilizar el interés de los profesores e incrementó la empatía, comprendieron su importancia y refirieron su ratificación que consideraban que ya los planteados eran suficientes (DP2 y DC1). El trabajo en equipo, el interés mostrado, el intercambio de experiencias y vivencias, las reflexiones individuales y grupales permitieron, aunque con algunas imprecisiones, la asimilación de elementos esenciales y suficientes de los contenidos teórico-metodológicos para la estimulación motivacional por el estudio independiente (DC1, DA3 y DP2), en función de la apropiación, desarrollo de conocimientos, y habilidades en esta dirección. La técnica de cierre propició la coevaluación y la autocrítica acerca de las principales formas de participación en la sesión (DC3).

En el plano individual las mayores dificultades estuvieron en la comprensión de las dimensiones e indicadores que integran a la preparación metodológica por los profesores P1, P8, P9, P12 y p17; expresadas en continuas dudas aclaradas por la formadora y, en ocasiones, por algunos profesores del grupo, destacándose en este orden las precisiones de P7.

**Sesión 3:** Se inició con las reflexiones del grupo sobre los materiales estudiados, los criterios resultaron profundos, fueron capaces de integrar la información de los materiales y analizarlo en correspondencia con las experiencias de trabajo. No obstante, expresaron que necesitan más preparación para direccionar este proceso al considerar que el éxito del desempeño profesional depende, en buena medida, de una oportuna, sólida y permanente preparación metodológica.

Posteriormente se les pidió a todos los profesores que se centrara en uno de los temas de la asignatura que imparte y que hicieran una propuesta de cómo estimular la motivación por el estudio independiente de los estudiantes, propuesta que se sometería a debate (DC2 y DP2).

El taller se desarrolló con calidad y profesionalidad, se pudo observar la integración del trabajo en equipo eran, el intercambio y la experiencia aportada por los profesores; los ejemplos elaborados y presentados permitió comprobar la aplicación de lo asimilado sobre el cómo estimular la motivación por el estudio independiente, así como en las propuestas de alternativas reconocen que la lectura, análisis y debate del

material les reafirmaron las limitaciones que presentan en cuanto a los conocimientos y sobre todo las habilidades para instrumentarlos, lo que exige profundización y autopreparación (DA3, DC4 y DP3).

Valoraron de instructivo el material, consideran que constituyó una guía orientadora para aclarar dudas, profundizar y aplicar los contenidos teórico-metodológicos a la actividad práctica (DC1).

La técnica de cierre empleada "Una palabra" fue utilizada para obtener retroalimentación de la sesión, se recogieron las siguientes: "agradable, preparación, desarrollo, expectativa, aprendizaje..."; "socialización de conocimientos".

En el análisis individual se expresan algunas dificultades para llevar a cabo estos conocimientos a la práctica en P1, P2, P3, P4, P6, P8, P10, P12, P14, P15, P16 y P17 (DP1 y DP2). En el caso de P6, no se logra la autocrítica sino que estas dificultades son señaladas indirectamente por sus compañeros quienes aprecian contradicciones entre los conocimientos asimilados, el ejemplo elaborado y la experiencia aportada por este.

**Sesión 4:** Se mantiene el interés demostrado en la realización de la tarea interactiva, a través de la autopreparación. La exposición de esta última por parte de los sujetos demuestra que se interiorizó el contenido relacionado con "los componentes del PEA en la estimulación de la motivación" (DC1 y DC2), tema que fue incluido en el curso y que se encuentra en el Manual de orientaciones metodológicas por el cual deben prepararse. Expresan algunas dificultades para llevar estos conocimientos a la práctica (DP2). De igual manera se aprecia en alguna medida la interiorización de una actitud más favorable hacia la aceptación de sus fortalezas y debilidades en la implementación de dichos conocimientos a la práctica y cambios en expresiones que inicialmente existían en P1, P2, P4, P12 y P17 como: "no sé si podré", creo no estar preparado", "no es posible"; por una ligera variación positiva en la conformación del sentido subjetivo del desempeño (DA1, DA2 y DA3).

Se logra comprender los componentes del PEA, en qué consisten, cómo se interrelacionan y cómo posibilitan la estimulación motivacional por el estudio independiente de los estudiantes en la clase (DC1 y DC2).

En el debate vivencial se expresan algunas preocupaciones importantes de los profesores en cuanto a la posibilidad de implementarlo desde la asignatura. En cuanto a la Dimensión Afectiva, se mantienen los niveles de motivación y la actitud positiva hacia la experiencia formativa; así como una incipiente interiorización de conocimientos necesarios para desarrollar las habilidades y el desempeño profesional (DA1, DA2, DA3 y DA4).

En este taller todos los profesores emitieron sus criterios y presentaron sus propuestas desde el contenido de las asignaturas. Aunque se evidenciaron algunas imprecisiones y contradicciones, que exigen de un trabajo sistemático metodológico y didáctico de los colectivos de asignaturas en esta dirección.

La técnica de cierre: "Un mensaje...", permitió la reflexión y retroalimentación, al expresar mensajes valorativos en relación con el taller, entre ellos: "me siento más preparado" (P1), "es un espacio cómodo y de intercambio constructivo"(P2 y P4), "este es un momento de aprendizaje" (P5 y P6), "me gusta el dinamismo con que aprendemos, sin tedio"(P7 y P11), "consideramos que los componentes del PEA son esenciales para conducir el PEA" (P8, P9 y P10).

Se orienta con especial cuidado la nueva tarea interactiva para fomentar los niveles motivacionales y la preparación colectiva con relación al tema abordado.

**Sesión 5:** Mejora el grado de adecuación de las respuestas de los profesores participantes a la tarea interactiva, así como expresión de integración de los contenidos estudiados al relacionar estos en el debate reflexivo vivencial (DC4, DA2 y DA4). Se trabaja sobre el reforzamiento de la autoestima, la seguridad en si mismo y los niveles de implicación en la sesión, fundamentalmente a través del aprendizaje positivo (DA1 y DA3). Se vierten criterios tales como: "la utilización de los componentes del PEA nos facilita el propósito de la clase"(P1 y P5), "es que estábamos trabajando a ciegas" (P4), "nos falta lo esencial para poder ser profesor y eso es la preparación pedagógica"(P7, P9, P12), "después de conocer estos temas nos sentimos más orientados en el cómo hacer"(P3, P4 y P15), "creo que todos los contenidos que hemos visto se integran perfectamente porque al final el profesor no utiliza conocimientos aislados sino acciones integradas"(P13, P16, P17 y P18).En la sesión se hizo énfasis en los tipos fundamentales de trabajo docente-metodológico, entre ellos, específicamente, en la clase metodológica, la cual puede ser instructiva o demostrativa, para ello la formadora impartió una clase metodológica demostrativa, para que los profesores percibieran un modo de integrar los conocimientos de la didáctica y cómo estimular la motivación de los estudiantes por el estudio independiente desde la clase. Una vez concluido se generó un espacio de reflexión y de debate en el cual se recogieron los siguientes criterios: "es verdad que utilizando los componentes del PEA con esmero cuidado se logra todos los objetivos de la clase" (P5, P7 y P11), "nos gustó mucho la demostración de la clase" (P1, P3 y P13), "es bueno ver cómo se aplica en la práctica, porque lo más difícil es enseñar a hacer" (P2, P12 y P18), "siempre nos dan elementos teórico, pero el cómo hacerlo es lo que nos resulta más complicado" (P1 y P17), "se requiere de una planificación adecuada de la clase en primer lugar teniendo en cuenta todos los elementos teóricos"(P4, P9 y P15), "para nosotros es muy positivo prepararnos tanto en lo teórico como en lo

procedimental porque nos faltan conocimientos y habilidades”(P6, P8 y P16), “vimos cómo estimular la motivación de los estudiantes por la clase y por el estudio independiente, de forma práctica”(P10 y P14).

Se orienta la nueva tarea interactiva para fomentar los niveles de preparación y motivación de los sujetos para ello se crearon cuatro equipos los cuales deben preparar una clase metodológica de uno de los temas de la asignatura que ellos imparten, elegidos por ellos, en la cual deben tener en cuenta e integrar todo lo aprendido hasta el momento.

**Sesión 6:** Se responde positivamente a la técnica de animación resaltándose como conclusión de la misma el papel del sentido colaborativo con el logro de los resultados finales exitosos. Se alcanzan resultados positivos en la interpretación y análisis de la tarea interactiva, denotándose mayor interiorización cognitiva de los contenidos trabajados (DC1, DC2 y DC4). Se eligió al azar un participante de cada equipo para que en la sesión debatiera la clase metodológica que debían haber preparado en el estudio independiente. Es destacable el incremento de la interpretación cognitiva en cuanto a la preparación metodológica, no obstante se evidencian tendencias a predominar en la exposición práctica, algunos comportamientos de inseguridad y dudas. Al respecto se obtienen adecuados análisis de autocrítica en frases como: “reconozco que resulta más fácil la parte teórica que en verdad hacerlo desde la práctica” (P1, P8 y P12), “me cuesta mucho trabajo tener en cuenta a la hora de planificar la clase todos los componentes del PEA de forma integral” (P2, P4 P6 y P17), “considero que la sistematización de la práctica unido a la preparación metodológica continua nos va a ir corrigiendo los errores que aún persistan” (P5, P7 y P11). Es importante destacar la actitud crítica de todos los profesores como un momento de construcción y desarrollo a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

De manera individual existe un incremento de la interpretación cognitiva de los profesores P2, P8 y P18 en cuanto a los contenidos desarrollados, que los acercan más a la media del grupo.

La técnica de cierre: “Mis expectativas...”, permitió la reflexión y retroalimentación, al expresar ideas relacionadas con el taller, entre ellas: “se han ido cumpliendo”, “este ha sido un espacio constructivo de formación y de intercambio constructivo”, “pensé en un inicio que estos talleres no iban a cumplir mis expectativas de preparación, pero me he convencido de lo contrario”, “mis expectativas relacionadas con la preparación metodológica se han saciado, pero estos talleres me han despertado el interés por la pedagogía como una ciencia imprescindible” (P3, P8, P12 y P17).

Se orienta la tarea interactiva para fomentar los niveles motivacionales y la autopreparación, para ello debían hacer un análisis valorativo de su transitar por los talleres.

**Sesión 7:** Se evidencia el esfuerzo de los profesores participantes por alcanzar un nivel autovalorativo alto en la realización de la tarea interactiva, apreciándose la interiorización de la importancia del autoconocimiento como vía significativa para la superación de dificultades en la estimulación motivacional por el estudio independiente de los estudiantes. Al respecto señalan: “en todas estas sesiones, además de prepararnos, hemos aprendido a conocernos mejor y a pensar en lo que estamos haciendo, y esto nos impulsa y nos crea un mayor compromiso con la actividad docente” (P5, P7 y P11), “estos talleres nos han preparado y nos han enseñado el camino para guiarnos, pero sabemos que la práctica y la preparación sistemática es lo esencial” (P1, P2 y P12), “estas preparaciones a través de los talleres ha sido una forma dinámica y positiva para formarnos” (P3, P4 y P10), “nos sentimos satisfechos con los talleres y hemos aprendido tanto la teoría como la práctica, además de que nos hemos unido más como colectivo” (P13, P16 y P17).

De modo general, en el debate reflexivo se abordan los diferentes contenidos del Programa del Curso, exponiendo las principales dificultades enfrentadas en la preparación de la clase encuentro y en la propia práctica de la misma, identificándose como principales el logro de una apertura a los contenidos motivacionales, aunque el dominio no es profundo, porque coexisten todavía insuficiencias que ha incitado a superarlas, pero el lenguaje y proyección pedagógica ha cambiado en términos de conocimientos, habilidades, valoraciones, intereses y actitudes; los talleres de formación-acción fueron valorados como una forma metodológica que favorece el conocimiento e interiorización de los modos de actuación, lo que constituye un momento fundamental en el autodesarrollo e impulsa la implicación y el compromiso en los procesos de cambio; en la preparación y ejecución de la clase los componentes del PEA deben propiciar la participación dinámica, implicando activamente al estudiante, de forma tal que se propicie su protagonismo real, durante la clase y en la realización del estudio independiente; se deben continuar profundizando por la vía de la autopreparación y la preparación metodológica todas las deficiencias y temas que se requiera y se debe sistematizar y profundizar en todo lo aprendido en pos de erradicar las insuficiencias que todavía existen para lograr el desarrollo de las habilidades para la estimulación motivacional por el estudio independiente de los estudiantes desde el accionar pedagógico.

Para el cierre de la sesión y de los talleres de forma general se utilizó la técnica de la frase incompleta “La preparación metodológica me sirvió para... “actualizarnos y superarnos”, “romper esquemas tradicionales”, “comprender cuánto nos falta por aprender”, “la necesidad de estos temas en las preparaciones metodológicas”, “la importancia de prepararnos en pedagogía”, “la importancia de conocer todo lo relacionado con la estimulación motivacional por el estudio independiente y su importancia para el PEA”,

“perfeccionar la dirección del PEA”, “la importancia del diagnóstico pedagógico”, “intercambiar con colegas de diferentes asignaturas”, entre otras.

El **Tercer Momento** de esta fase se realizó a través de un **Entrenamiento**, que se diseñó teniendo en cuenta las etapas propuestas por Dra.C. Marilyn Urbay en su Tesis Doctoral, en el año 2004.

El período en que se realizó transcurrió desde enero/2012 hasta abril/2012, con una frecuencia mensual, pautando oficialmente la participación de 18 profesores de la Carrera de Psicología; la razón de inclusión de estos profesores responde al criterio de intencionalidad, expresado en la pertenencia a la carrera de Psicología, porque en el estudio exploratorio han presentado insatisfacciones respecto al trabajo del profesor en la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes.

La investigadora no entiende desestimar la secuencia formativa de la superación profesional y del trabajo metodológico desarrollado a través del Curso de superación profesional “La estimulación motivacional, una necesidad del profesor universitario”, los talleres de formación-acción y el entrenamiento dado que los profesores se han apropiado de una base teórico-metodológica importante referente a la estimulación motivacional, constituyendo una condición importante para demostrar en la práctica pedagógica todo lo aprendido.

La primera acción previa al desarrollo del entrenamiento es convocar a un taller de sensibilización a los profesores partícipes, y a los directivos de la carrera. La intención de este encuentro se orienta hacia:

- Estimular la participación del grupo como formadores que acompañan al investigador en el trabajo metodológico que se desarrolla en el entrenamiento.
- Modelar procedimientos generales que, desde el trabajo metodológico que se desarrolla en el entrenamiento, les permita perfeccionar su actuación docente.

Los profesores aceptan la propuesta del formador y se logra de conjunto organizar didácticamente la concepción teórico-metodológica del entrenamiento. Durante la discusión se analiza la recomendación de optar por la concepción de “Entrenamiento” desarrollado por Urbay (2004) en su tesis doctoral, ya que el proceso de autopreparación que han desarrollado para conformar el proyecto de mejoramiento educativo les ha posibilitado acceder a este estudio doctoral. Se acuerda analizar esta propuesta y se determina la necesidad de que el profesor presente la concepción del entrenamiento a los formadores, y al grupo de profesores del año. En este sentido se aprueba que en la estrategia de trabajo metodológico se planifique una reunión metodológica donde participen además de los jefes de carrera de la institución y que se elabore un documento metodológico donde se caracterice esta forma organizativa de superación a partir de la concepción inicial con que la autora la ha concebido. Se presenta la propuesta en la reunión

metodológica y la formadora constata niveles de desarrollo en los profesores que previamente han compartido el proceso de superación profesional, especialmente el profesor que presenta la reunión metodológica. Bajo un clima de acuerdo y colaboración, se aprueba la concepción del Entrenamiento de la autora Urbay (2004) y se introduce de manera flexible algunas variaciones para adecuarlo al contexto, tomando en consideración los estudios desarrollados por Sus (2008). En este caso resulta necesario en otro taller tomar decisiones consensuadas respecto a los objetivos generales que debe alcanzarse una vez concluido el Entrenamiento, la metodología de trabajo, funciones de la entrenadora, espacios y tiempos de encuentros, criterios para la selección y priorización de los aspectos a tratar y concepción de la estimulación motivacional. El 11 de enero del 2012 a las 2:00 p.m. en la FUM de Cabaiguán con la participación de los profesores y formadora se inicia el Entrenamiento.

Las etapas serán referidas a continuación:

*Etapas de retrospectiva y motivación:*

En efecto esta primera etapa está dirigida a la concreción de las demandas, negociación de los términos de la colaboración y planificación de la acción, en cuanto a: los objetivos, sistema de conocimientos, métodos, medios, la evaluación, tipos de actividades, concepción de las ayudas pedagógicas, graduar el nivel de expectativas y la calidad en las interacciones.

Se crea además un clima socio-psicológico favorable de sensibilización para el proceso que se pretende modelar en el entrenamiento, dirigido a la preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes. Significa experimentar cómo sentirse en una situación imaginada.

Esta etapa propicia el contacto entre los profesores, se interpretan los significados, experiencias y vivencias anteriores, se incentiva la motivación por el entrenamiento, sentándose las bases para el establecimiento de compromisos respecto a lo que deben perfeccionar o cambiar en su desempeño profesional. Esta etapa supone romper con algunos obstáculos que dificultan la preparación metodológica del profesor, entre ellos: a) la resistencia al cambio. b) predominio de métodos tradicionales de educación. c) una educación centrada en el conocimiento más que en los significados. d) poca motivación por el perfeccionamiento de su preparación metodológica.

*Etapas de análisis y valoración:*

Las ideas recogidas en la etapa anterior, en el curso de superación profesional y en los talleres de formación-acción que ha precedido el Entrenamiento son compartidas en este encuentro, son provisorias y se mantienen continuamente reconstruyéndose durante la marcha del proceso. Se invita a conformar tres

equipos o subgrupos por afinidad para autodiagnosticar las prácticas pedagógicas e identificar las necesidades específicas y las potencialidades, así como, enriquecer y actualizar el proceso desarrollado por la formadora en las etapas previas. Se parte del diagnóstico de necesidades que propició la realización del curso y los talleres de formación-acción, lo que permitió identificar como resultados: limitaciones respecto al nivel de preparación, expresado en límites en la planificación y ejecución de la labor docente, limitadas habilidades y destrezas para impartir una docencia que estimule la motivación de los estudiantes por el estudio independiente. Sin embargo, se revela como potencialidades el nivel de expectativas de los profesores para el logro del mejoramiento profesional, el dominio conceptual sobre la estimulación motivacional y la relación con el estudio independiente. Este aspecto resulta de un valor insustituible para el proceso de intervención, porque se aprecia la movilización hacia la mejora y estructurado como un proceso de autodirección, con niveles de compromiso con los objetivos trazados y en las metas para desempeñarse como profesores. El siguiente paso consiste en la planificación conjunta del plan acción, donde el grupo propone cómo alcanzar los objetivos que han sido previamente negociados, existiendo una activa valoración de los profesores. De manera general se defienden los roles de los profesores participantes y, finalmente, se realiza un balance de la sesión de trabajo y se resalta el clima positivo, la posibilidad de tener un espacio para la reflexión individual y colectiva sobre la realidad de la práctica profesional.

*Etapas de Articulación:* A partir de las expectativas de los profesores en el entrenamiento se decide trabajar con los tres subgrupos integrados por seis profesores cada uno, un profesor de cada subgrupo se elige para presentar una clase metodológica demostrativa, la cual debe responder a la asignatura que imparten en la FUM, para ello debían auxiliarse del documento elaborado por el Dr.C. José Ignacio Herrera Rodríguez en el año 2003, sobre los elementos a tener en cuenta para la preparación del encuentro teniendo en cuenta las características del encuentro inicial, del encuentro intermedio o del encuentro final. Imparten la **clase metodológica** los tres profesores (P1, P7 y P13) consecutivamente, se visualiza un cambio en su desempeño, a partir de rechazar las relaciones de dependencia y movilizar recursos profesionales y personales que le permiten ajustarse a las exigencias del PEA, instrumentado teniendo en cuenta los componentes del PEA y las características de los estudiantes. El colectivo de profesores valoró de positivo las clases metodológicas impartidas, pues se tuvieron en cuenta todas las exigencias de la clase encuentro, pese a que aún los profesores deben sentirse más confiados y seguros ante su desempeño profesional; por lo que se determinó pasar a otro tipo o forma de trabajo metodológico, pero esta vez la clase sería impartida en un contexto natural con los estudiantes. Se determinó la realización de

la **clase abierta** por un profesor de cada uno de los subgrupos (P2, P8 y P14), en las tres clases, además de los profesores participantes en el entrenamiento, se invita a los directivos de la FUM a ser partícipes del encuentro, de modo tal que vivencien y perciban dicha actuación pedagógica. Después de participar en las tres clases abiertas podemos constatar un desarrollo de la actuación docente, se percibe mayor habilidad en el uso de las herramientas pedagógicas y en el empleo consecuente de los componentes del PEA, lo cual logran poner en práctica en su desempeño profesional. Posteriormente se establece un espacio de intercambio entre profesores, estudiantes y formadora. De manera sintética los planteamientos giran alrededor de una valoración positiva, constatable en expresiones siguientes: “me sentí más cómoda al impartir la clase, aunque siempre genera tensión realizar cualquier actividad y saberse observado”, “planificando la clase teniendo en cuenta los componentes del PEA resulta más fácil todo”, “nosotros como estudiantes consideramos que estas clases nos generan mayor interés para realizar el estudio independiente”, “es muy bueno que capaciten a nuestros profesores porque en verdad ellos tratan de darnos las clases lo mejor posible, pero profesionalmente no son pedagogos”; propósitos estos necesarios a desarrollar en dicha modalidad de estudios.

Al ser invitados los directivos de la FUM y los profesores partícipes del entrenamiento, una vez que se retiraron los estudiantes, se decidió unir ambas actividades metodológicas: la clase abierta con la clase comprobación, y se pudo constatar de forma unánime y colectiva la valoración adecuada respecto a la preparación del profesor, la cual constituye un modelo para el resto de los docentes que apreciaron dichas actividades metodológicas.

*Etapas de Resolución y Diagnóstico:* en esta última etapa se realizó el **taller metodológico**, en el cual cada uno de los miembros tiene la oportunidad de debatir acerca de una problemática que consideren importante respecto al proceso de formación, así como al intercambio de experiencias relacionadas con el entrenamiento, se recogieron disímiles opiniones, entre ellas: “considero que el entrenamiento ha incrementado los resultados integrales en mi formación y en la del resto de los profesores” (P5, P7 y P11), “el desarrollo que hemos alcanzado nos permite comprender que la estimulación motivacional es imprescindible, sobre todo en cualquier actividad que desempeñe un profesor”(P1, P2, P5 y P14), “las actividades metodológicas desplegadas han incrementado nuestra formación profesional” (P8, P16 y P17), “después de la preparación recibida, me siento con mayor preparación y responsabilidad para mi desempeño docente” (P9, P10 y P13), “hoy me siento más seguro para enfrentar la labor docente” (P3, P4, P6 y P15).

### **3.3 Evaluación general de la Metodología propuesta.**

La retroalimentación constató satisfacción con los contenidos, métodos y con la propia acción de la formadora. Los profesores refieren no haber compartido antes un proceso de preparación de este tipo y que, aunque provocó cierto temor inicial y dificultades para adaptarse a la forma, les resultó interesante y útil en el sentido de practicar lo estudiado y retroalimentarse sobre los logros y dificultades. Al respecto opinan: “el curso ha sido muy estimulante, nos ha mantenido muy motivados y hemos podido aplicar lo estudiado en la práctica” (P4, P8 y P12), “hemos podido autoevaluarnos con las tareas y de ese modo saber si de verdad podíamos aplicar en nuestra labor docente lo aprendido, a través del curso podemos aplicarlo” (P2, P13 y P17), “para mí ha sido muy importante, ahora le doy más valor a la preparación de la clase y en mi actuación cómo profesor” (P1 y P15), “nos ha hecho pensar, reflexionar en nuestra actuación, en como dirigimos el PEA y en cómo motivamos a los estudiantes por la clase y el estudio independiente” (P5, P7, P11 y P18).

Se puede considerar cumplido el objetivo general de la Metodología al lograrse a través de la superación profesional y del trabajo metodológico la mejora de la preparación metodológica de los profesores para la estimulación motivacional por el estudio independiente, llevándolos a un plano superior en relación con los niveles demostrados en el diagnóstico inicial.

Se pudo constatar la consolidación de conocimientos, así como un buen nivel de reflexión metacognitiva. Un ejemplo de ello es la variación en la unidad de sentido sobre el concepto de motivación, que pasa de ideas elementales y limitadas, significativo en la fase diagnóstica, a la definición asociada al plano de su actuación docente de la asignatura que imparte y en la necesidad a desarrollar en sus estudiantes. También es significativo el avance de la comprensión de la necesidad de preparación metodológica en nociones pedagógicas, en específico en lo relacionado con los componentes del PEA y en cómo cada uno de ellos posibilita la estimulación motivacional; expresándose en los modos de actuación. Ante la pregunta ¿creen que han elevado su preparación metodológica para la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes universitarios?, se obtienen respuestas muy elaboradas tales como: “creo que sí, y es interesante, porque cuando comenzó el curso pensaba que como profesor no tenía las habilidades necesarias y que no iba a tener la más mínima oportunidad de desarrollarla; pero aquí he aprendido que eso se puede cambiar, que puedo mejorar y que es una posibilidad que tengo porque la preparación está en mí misma, yo soy la que me preparo” (P5, P7, P14 y P17), “la preparación que hemos recibido de forma integral a través del curso, de los talleres de formación acción y del entrenamiento nos han hecho cambiar, hoy no somos los mismos profesores que comenzamos, hemos crecido como profesionales y como personas aquí” (P1, P4, P8, P12 y P16).

Con la realización de las tareas interactivas a través de la autopreparación se logra extrapolar los conocimientos al entorno real; también se nota cómo se refuerza el comportamiento de los participantes con el rol de profesor y sus expectativas de desempeño exitoso, lográndose una actitud positiva hacia el entorno docente. Al respecto los profesores expresan: “es verdad que las cosas son difíciles con nuestra actitud o con nuestra ignorancia” (P1, P2 y P10), “cuantos comenzamos el primer día de esta preparación lo hicimos con extremado pesimismo pensando que sería una pérdida de tiempo, y resultó ser todo lo contrario” (P3, P8, P12 y P16).

A través de todas las sesiones se incrementó la interrelación entre los profesores al crearse una red de apoyo entre ellos donde prevalecen la comprensión, la tolerancia, la aceptación y la empatía; sobre la base del respeto mutuo y con el sentido de colaboración y creatividad.

Tanto el Manual de orientaciones como el Sitio Web favorecieron a los profesores, lo cual se pudo constatar en las siguientes opiniones: “el manual nos facilitó la adquisición de los conocimientos teóricos, el cual nos resultó muy valioso” (P5, P7 y P11); “el Sitio Web nos favoreció la formación que necesitamos de un modo asequible para todos” (P2, P4 P10 y P13); “me gustó mucho trabajar con el Sitio Web, pues el mismo contenía la información de un modo dinámico y a la vez nos permitía la autopreparación” (P1, P6, P8 y P14) “el manual constituyó un libro de consulta continua para todos nosotros” (P3, P9, P12, P15 y P16).

A través de la realización del entrenamiento se constata en el desempeño docente, el conocimiento de los temas tratados así como su desarrollo desde el encuentro. Se muestra en forma de sistematización algunas reflexiones de los profesores que han sido el hilo conductor en el proceso de intervención.

- El papel del diagnóstico en la determinación del estado real del desempeño del profesor constituye una premisa básica para introducir transformaciones en el proceso y proyectar los objetivos de los planes de desarrollo de los profesionales, de manera que se ofrezcan todas las posibilidades de mejora y perfeccionamiento educacional.
- La concepción de un diagnóstico positivo, desarrollador, personalizado e integral permite tener una imagen real del desempeño de los profesores y por tanto poder ofrecer la ayuda necesaria a cada uno de estos.
- El hecho de que el profesor conozca sus necesidades y posibilidades constituye un elemento decisivo en la construcción de su propia imagen como profesional, aspecto este que incide en la proyección de acciones de autoperfeccionamiento y mejoramiento de su actuación en: los diferentes escenarios de la educación.

- El mejoramiento del desempeño profesional a partir de la concepción de un adecuado proceder en la evaluación del profesor constituye un mecanismo de naturaleza didáctica, sistemática y procesal.
- La dirección adecuada de la estimulación motivacional garantiza la realización eficiente del estudio independiente por parte de los estudiantes.

La autora considera pertinente realizar una **evaluación de la Metodología a partir de las dimensiones e indicadores**, comparándolo con el análisis realizado en el estudio exploratorio, en cuanto al nivel alcanzado:

### **Dimensión cognitiva:**

#### **Conocimiento sobre los aspectos teóricos relacionados con la motivación (DC1):**

Los resultados obtenidos evidencian avances notables y significativos en el dominio de los aspectos teóricos relacionados con la motivación, los profesores participantes son capaces de expresar con claridad y coherencia conocimientos que no tenían antes de recibir el curso, de participar en los talleres de formación-acción y en el entrenamiento, dirigido a la preparación metodológica.

Esta evolución se evidencia y se demuestra en el desempeño y en las formas de actuar y pensar, además en las reflexiones es notorio los argumentos sólidos y el lenguaje pedagógico adquirido con un aumento en el dominio de los principales contenidos teóricos imprescindible para estimular la motivación por el estudio independiente de los estudiantes en el contexto universitario, aunque es necesario continuar sistematizando y perfeccionando estos contenidos desde la preparación metodológica. Este indicador pasó de un nivel bajo a un nivel alto.

#### **Conocimiento de las potencialidades de las asignaturas para estimular la motivación por el estudio independiente (DC2):**

Se evidencian logros significativos en los conocimientos con respecto a las potencialidades de las asignaturas para estimular la motivación. Este indicador se comprueba en los resultados obtenidos después de recibir el curso, los talleres de formación-acción y el entrenamiento, que revelaron que existe una percepción diferente en los profesores muchos que asumieron actitudes de resistencia al inicio y creían imposible poder contribuir a estimular la motivación por el estudio independiente desde el contenido de las asignaturas, mostraron desde la práctica el modo de actuar y el cómo era posible estimularla desde las asignaturas. No obstante, se hace necesario darles continuidad a las actividades de preparación metodológica en los colectivos y continuar realizando la autopreparación, porque todavía persisten dificultades en el análisis de todas las potencialidades de las asignaturas para estimular la motivación por el estudio independiente que se evidencia desde la planificación, orientación y control de algunos

contenidos caracterizados por la tendencia a un enfoque instructivo, espontáneo y pasivo. Este indicador pasó de un nivel bajo a un nivel alto.

**Conocimiento para reconocer y evaluar con objetividad las particularidades de cada estudiante (DC3):**

Se evidencian logros en relación con la evaluación objetiva de las particularidades de cada estudiante, esencial para lograr estimular la motivación de los estudiantes partiendo de un diagnóstico centrado en el sujeto el cual favorece el desarrollo exitoso del PEA y la implicación de cada estudiante con el contenido que reciben, involucrándose en este aprendizaje la motivación de ellos por la clase y por el contenido en general. A pesar de que los profesores mostraran mayores niveles de preparación y dominio de cómo realizar el diagnóstico y de lo significativo que este resulta; lo cual se puede constatar en las clases demostrativas realizadas y en las expresiones emitidas por ellos, se considera que deben continuar su preparación con relación a esta temática e instituirlo como una exigencia en cada control o evaluación que se realice a los profesores. Por lo tanto, este indicador pasó de un nivel bajo a un nivel medio.

**Conocimiento de los métodos, técnicas y procedimientos para la estimulación motivacional por el estudio independiente (DC4):**

Se evidencia en los docentes un incremento en la adquisición de los métodos, técnicas y procedimientos para la estimulación motivacional por el estudio independiente a través de los distintos momentos formativos, fueron capaces de mostrar la preparación metodológica adquirida, específicamente en el entrenamiento, incrementaron además la reflexión metacognitiva, pues en el transcurso de la preparación metodológica fueron conociéndose mejor a sí mismos y ganando en confianza y seguridad hasta llegar a reconocer y expresar cuáles eran sus potencialidades y deficiencias, y en conjunto todos fueron ayudándose; contribuyendo a perfeccionar su actuación y desempeño como profesional, en la medida que se fueron incorporando los contenidos de la preparación indicador que fue incrementando su nivel al pasar de un nivel bajo a un nivel alto.

**Dimensión afectiva:**

**Actitudes positivas hacia el desempeño profesional (DA1):**

A pesar de que en el inicio de la preparación metodológica, específicamente al comenzar el curso, se percibía cierto temor e incertidumbre en los profesores, en el transcurso de este y con mayor significatividad en los talleres de formación-acción y en la participación en el entrenamiento, se fue revistiendo ese estado inicial en optimismo, interés y satisfacción. De modo general prevalecen actitudes positivas en relación con el desempeño profesional, pues ellos se comprometieron con la preparación

metodológica y fueron creando expectativas, lo cual se puede constatar en expresiones tanto en el curso como en los talleres de formación-acción y en el entrenamiento. Este indicador pasó de un nivel bajo a un nivel alto.

**Satisfacción respecto a la preparación metodológica (DA2):**

Los profesores demostraron satisfacción por la preparación metodológica recibida, se percibió sistemáticamente un aumento notable de la motivación en relación con los contenidos, la implicación en las actividades, tanto desde el punto de vista individual como grupal. Además se hizo evidente el alto nivel de satisfacción e interés mostrado durante el curso, los talleres y una mayor conciencia de la necesidad de prepararse metodológicamente para contribuir a la estimulación motivacional en los estudiantes. Se pasa de un nivel medio a un nivel alto.

**Satisfacción por la actualización en contenidos teórico-metodológicos relacionados con la estimulación motivacional por el estudio independiente de los estudiantes (DA3):**

Se evidencia un marcado interés por la actualización constante acerca de los temas relacionados con la pedagogía (didáctica), la motivación y el cómo estimularla desde su actuación docente, la comprensión de su importancia por las posibilidades que ofrece para un eficiente desempeño profesional en la resolución de los problemas de la baja motivación de los estudiantes. En las reflexiones se constató cómo los profesores plantearon la necesidad de sistematizar las acciones desarrolladas, perfeccionar el trabajo de los colectivos de asignaturas y continuar profundizando en estos contenidos por otras vías de superación como diplomados, postgrados y maestrías. La aceptación del trabajo en colectivo facilitó la colaboración, el intercambio de criterios, ideas, valoraciones y la conciliación del saber colectivo e individual.

Este resultado se corresponde con los cambios que se observan en el desempeño de los profesores en las clases, en las discusiones metodológicas de los diferentes colectivos y en la calidad de las clases; en el cual se pasa de un nivel medio a un nivel alto.

**Vivencias de sentido (DA4):**

Se evidencia una valoración de mayor implicación afectiva de los profesores en relación con la preparación metodológica recibida en cuanto a los contenidos abordados, resultados obtenidos y la forma en que se realizó la misma. Son apreciables en los profesores vivencias de satisfacción, pues consideran que cumplieron sus expectativas. Este indicador transita de un nivel medio a un nivel alto.

**Dimensión procedimental:**

**Habilidades para la implementación del enfoque desarrollador y problematizador en la planificación y ejecución del PEA (DP1):**

Los resultados permitieron comprobar el estado final de los indicadores deficientes detectados durante la fase diagnóstica en la dimensión procedimental. Al respecto, pese a que se observan avances en este indicador con respecto al diagnóstico inicial, tales como: un mayor crecimiento de cómo aprovechar los contenidos para despertar inquietudes, dudas y buscar alternativas diversas de solución a los problemas profesionales, vincular el contenido con la realidad práctica (para que el estudiante perciba la utilidad del mismo), estableciendo niveles de ayuda, aún persiste un dominio parcial y fragmentado de las acciones que debe realizar el profesor para problematizar el conocimiento durante la dirección del PEA, y como resultado el estudio independiente que realiza el estudiante es insuficiente; para ello el profesor debe desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo y valorativo de los estudiantes. Por lo cual este indicador pasa de un nivel bajo a un nivel medio.

**Habilidades para instrumentar los contenidos teórico-metodológicos para la estimulación de la motivación por el estudio independiente de los estudiantes teniendo en cuenta las potencialidades de las asignaturas (DP2):**

Se confirmó que, aunque hay conciencia de las potencialidades de las asignaturas para estimular la motivación por el estudio independiente desde la clase, donde se interrelacionan los componentes personales y personalizados del PEA, persisten algunas dificultades en la selección de las acciones cognitivas y metodológicas, así como imprecisiones para determinar el qué, cuándo, cómo y para qué instrumentarlos.

Se constató que es necesario que los estudiantes expresen la apropiación de lo aprendido en clase, de ese modo se retroalimenta el diagnóstico del estudiante y con ello la evaluación individualizada de su ritmo de aprendizaje y desarrollo. Este indicador pasa de un nivel bajo a un nivel medio.

**Autorreferentes de desempeño (DP3):**

A través de toda la preparación metodológica se fue logrando una integración entre las principales manifestaciones del sistema autorreferativo de los profesores (autoconcepto, autoestima y autovaloración), en los cuales se operó a partir del razonamiento desarrollando vivencias y valoraciones conscientes de sus procesos y de su actuación en el PEA y de sus posibilidades para lograr estimular la motivación por el estudio independiente de los estudiantes. Este indicador pasa de un nivel medio a un nivel alto.

**Patrón atribucional de éxitos y fracasos (DP4):**

Los patrones atribucionales de fracasos lo atribuyen principalmente a que están impartiendo docencia y carecen de formación pedagógica y muchas veces daban las clases según el sentido común o imitando a aquellos que fueron sus mejores profesores en su carrera; los éxitos los adjudican al interés y deseos de

superarse que ellos expresaron y ahora a la preparación metodológica recibida la que es valorada de pertinente, pues les permitió tener una visión tanto en lo teórico como en lo práctico de cómo proceder. Este indicador pasa de un nivel medio a un nivel alto.

### **3.4 Consideraciones relacionadas con la aplicación de la Metodología para la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente.**

- Se logra articular todos los procedimientos de la Metodología en correlación a cada actividad en torno al objeto de estimular la motivación por el estudio independiente en todas sus dimensiones, por lo que los distintos componentes del PEA se orientan hacia las particularidades psicopedagógicas relacionadas con dicha meta integral.
- Las distintas formas de preparación favorecen un clima participativo, que permite la interacción y el diálogo entre los profesores y entre estos y la formadora, lo que, a su vez, propicia el desarrollo de la preparación metodológica. Los profesores reconocen como significativa la posibilidad de prepararse tanto en lo teórico-metodológico en un entorno grupal colaborativo que facilita dicha formación.
- A través del Entrenamiento se contribuyó al perfeccionamiento de la actuación docente para la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes
- El cambio más relevante, a nivel grupal, estuvo relacionado DC2, DC3 y DC4, puesto que fue donde más dificultades se hallaron en el grupo del diagnóstico inicial; los niveles más altos se alcanzaron en la dimensión afectiva.
- Se avanzó más fácilmente en la dimensión afectiva, pues se inició la preparación metodológica encontrándose en un nivel medio, facilitando el desarrollo de las otras dos dimensiones.
- Los cambios más notables, a nivel individual, fue en los profesores (P5, P7, P11 y P13) que lograron un avance significativo en comparación con el diagnóstico realizado en el estudio exploratorio. Puede considerarse con evolución muy positiva a los profesores (P1, P2, P8, P14, P17 y P18) y con evolución favorable (P3, P4, P10, P12 y P15). Sin embargo, hubo tres casos (P6, P9 y P16) donde la evolución fue limitada, condicionado esencialmente por las características de personalidad de ellos, que en el transcurso de las actividades de preparación metodológica mostraron resistencia al cambio y poca flexibilidad, además de que en uno de los casos proyecta una sobrevaloración que impide una adecuada valoración autocrítica, lo que le impide avanzar, pues no reconoce sus propios errores.
- Se consideran como elementos fundamentales que favorecieron la implementación de la Metodología:
  - El haber trabajado la dimensión afectiva de los sujetos desde la etapa diagnóstica.

- La organización de la Metodología, de manera que se transita desde menores niveles de complejidad a niveles más profundos.
  - La utilización del aprendizaje positivo para reforzar la autoestima y la seguridad.
  - El respeto entre los profesores y el clima colaborativo, de cordialidad y disciplina que primó en la experiencia desde el primer momento.
- Un elemento importante que influyó en la implementación de la Metodología fue el interés de los profesores por la preparación metodológica, que actuó en dos sentidos:
- El nivel de preparación con que ya contaban los profesores en la Metodología, el dominio que tenían de su propia experiencia, les permitió la asimilación cognitiva tanto de los elementos generales de los componentes del PEA como el contenido de la motivación y el cómo estimularla desde la actuación docente. La corrección en el modo de actuar, la cortesía y el respeto permitieron la creación de un clima positivo para la comunicación y la propia empatía. El afán por la superación, por aprender y prepararse ayudaron a que fueran aceptadas y cumplidas las tareas relacionadas con la autopreparación.
  - Las dificultades cognitivas y procedimentales afrontadas determinaron que no mostrara mayor desarrollo. De igual manera, el afán por actuar intachablemente hizo que se manifestaran niveles de frustración y temor importantes que hubo que manejar cuidadosamente durante el desarrollo de las sesiones, sobre todo en los primeros momentos en que se enfrentaban a una forma de superación poco común que, por demás, involucraba el hecho de que se equivocaran delante de sus compañeros.

Teniendo en cuenta el análisis realizado, la autora considera que la Metodología propuesta para la estimulación motivacional por el estudio independiente concebida a través de la superación profesional y del trabajo metodológico, en las actividades formativas desarrolladas en los diferentes momentos (el curso, los talleres de formación-acción y el entrenamiento) ha incidido significativamente en la transformación cualitativa del desempeño de los profesores expresado en el desarrollo y evolución de las tres dimensiones. En la dimensión cognitiva y afectiva se ascendió de un nivel bajo a un nivel alto y la procedimental de un nivel bajo a un nivel medio.

En sentido general los resultados obtenidos permiten evaluar la pertinencia de la Metodología, se considera que atendiendo a las necesidades actuales, se debe continuar perfeccionando.

**Conclusiones parciales del capítulo.**

- La Metodología dirigida a la preparación metodológica de los profesores universitarios para la estimulación motivacional por el estudio independiente de los estudiantes de la FUM de Cabaiguán fue evaluada positivamente por el criterio de expertos.
- La implementación de la fase diagnóstica de la Metodología propuesta permitió describir las principales limitaciones del grupo de profesores en la experiencia formativa respecto a los indicadores de las dimensiones cognitivas, afectivas y procedimental.
- La fase de implementación de la Metodología propuesta permitió incrementar los niveles de preparación teórico-metodológica, constatándose a través de los mecanismos de retroalimentación y evaluación establecidos en la tercera fase y aplicados paralelamente a la ejecución de la misma. Los principales logros al respecto fueron:
  - Se consolidan conocimientos acerca de los componentes del PEA y el cómo estimular la motivación teniendo en cuenta la personalidad del estudiante de manera integral.
  - Se logra que los profesores participantes en las actividades de preparación metodológica apliquen el conocimiento teórico adquirido al entorno real, a la clase encuentro.
  - Se incrementa el interés por la preparación metodológica como única vía para el desarrollo profesional.
  - Se estimulan los valores de respeto, tolerancia, aceptación y empatía; así como el sentido de colaboración y creatividad.
  - Se incrementa un crecimiento de los indicadores procedimentales como expresión de la unidad cognitivo-afectiva en los modos de actuación de los profesores.

## CONCLUSIONES

Los principales resultados alcanzados en la investigación sirven de base para arribar a las siguientes conclusiones:

1. El análisis de los fundamentos teóricos evidencia la necesidad de la formación permanente del profesor universitario en la Educación Superior actual, específicamente desde el modelo de investigación o indagativo, sobre la base del cual se sustenta la preparación metodológica, insuficientemente tratada en la literatura científica. Su sistematización posibilitó definirla como un PEA particular, que se caracteriza por la apropiación de un conjunto de técnicas, métodos y procedimientos que conlleven a la estimulación motivacional del estudiante, adoptando el enfoque Histórico Cultural, a partir del cual se realiza el estudio independiente, por lo que requiere de una adecuada organización, planificación y ejecución de los componentes del PEA, desde una perspectiva didáctica, con la integración teoría-práctica.
2. El diagnóstico de necesidades del estado actual posibilitó determinar las potencialidades y limitaciones relacionadas con la preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente. Las potencialidades se ubican fundamentalmente en la disposición y satisfacción por su mejoramiento profesional. Las limitaciones están dadas en la concepción y tratamiento de contenidos teórico-metodológicos relacionados con la preparación metodológica para la estimulación motivacional por el estudio independiente, por lo que la caracterización del estado actual del profesor sirve de punto de partida para perfeccionar la preparación metodológica.
3. Se elaboró una Metodología, cuyo objetivo general es contribuir a la preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente, integrada por tres fases: Diagnóstico y planeación, Implementación, y Retroalimentación y evaluación; el procedimiento metodológico se desarrolla a partir de la aplicación secuenciada e integrada de la superación y el trabajo metodológico a través del curso de superación profesional, los talleres de formación-acción, el entrenamiento y la autopreparación; para ello el profesor dispone de un Glosario de términos, un Manual de orientaciones metodológicas y un Sitio Web.
4. La Metodología fue valorada positivamente por criterios de expertos, quienes consideran, que su objetivo, fundamentos, principios, procedimientos metodológicos, contribución y evaluación ofrecen respuesta a un problema actual, respecto a la preparación metodológica del profesor universitario para

la estimulación motivacional por el estudio independiente, lo cual permite afirmar su pertinencia y viabilidad de su aplicación en la práctica educativa.

5. La implementación de la Metodología en la práctica educativa, a través de un estudio de casos múltiples, confirmó por sus resultados que su aplicación contribuye a la preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes.

## RECOMENDACIONES

Los resultados de la investigación demuestran la efectividad de la Metodología propuesta, por lo que a partir de estos y teniendo en cuenta las conclusiones expresadas se derivaron las siguientes recomendaciones:

- ❖ Extender la aplicación de la Metodología a las demás carreras de la FUM de Cabaiguán, para que se sistematice en relación a los resultados obtenidos en la investigación.
- ❖ Concebir la superación de formadores internos y externos para que puedan asumir la implementación de la Metodología y se logre la generalización deseada en los diferentes contextos universitarios del territorio
- ❖ Continuar desarrollando como problemas de investigación los aspectos relacionados con la aplicación de instrumentos de seguimiento y la medición del impacto de la Metodología en tanto constituye una propuesta flexible, sujeta al perfeccionamiento continuo.
- ❖ Realizar otras investigaciones a partir de los datos obtenidos para profundizar, desde nuevos indicadores, cómo se expresa la preparación metodológica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia de Ciencias de la URSS. (1985). La dialéctica y los métodos científicos generales de la investigación. Tomo I. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Acosta, M y otros.(1998) Creatividad, motivación y rendimiento académico. Ediciones Algibe,
- Addine F. (2001). El sujeto en la Educación Postgraduada. Una propuesta didáctica. Formato digital.
- Addine F. (2004). *Didáctica, teoría y práctica*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Addine F. (2006). *Modo de actuación profesional pedagógico. De la teoría a la práctica*. Ciudad de La Habana: Academia.
- Addine, F. y col. (2003). *Principios para la dirección del proceso pedagógico*. Compendio de Pedagogía. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Alfonso, I. (2012). Elementos a considerar en la preparación metodológica de una conferencia. Revista IPLAT.
- Almendros, H. (2011). *Ideario pedagógico*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Alonso, J. (2005). *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso, J., Pérez, A., Rivero, R., Romero, E., & Riera, C. M. (2004). *El Autodesarrollo Comunitario. Crítica a las mediaciones sociales recurrentes para la emancipación humana*. Santa Clara: Feijóo.
- Álvarez de Zayas, C (1989). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana*. La Habana: MES.
- Álvarez de Zayas, C. (1992). *La escuela en la vida*. La Habana. Félix Varela.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez González, D. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Octaedro-ICE. Madrid. España.
- Álvarez González, M. y Rodríguez Espinar, S. (2000). Cambios socio-educativos y orientación del siglo XXI. Nuevas estructuras, roles, y funciones. Actas XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía.
- Álvarez Valdivia, I. (1997). Diseños humanísticos interpretativos. *Curso Investigación Científica*. Santa Clara: Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas Departamento de Psicología, Universidad Central de Las Villas.
- Álvarez Valdivia, I. (1997). *Investigación cualitativa. Diseños Humanísticos. Material de estudio*. F.C.S.H-U.C.L.V. Santa Clara.

- Álvarez Valdivia, I. (1998). El proyecto educativo universitario: reflexiones y conclusiones del profesorado. *Revista Pedagogía Universitaria* No. 3, 3-12.
- Álvarez Valdivia, I. (2006). Autorregulación del aprendizaje: ¿Qué y cómo evaluar?" Comunicación elaborada para ECOESTA". Proyecto de investigación Evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. UAB.
- Álvarez Valdivia, I. (2009). Evaluación como situación de aprendizaje o Evaluación auténtica. Proyecto de investigación. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). España. *Revista Pensamiento Educativo*, No. 13, 33-42.
- Andreu, N. (2005). *Metodología para elevar la profesionalización docente en el diseño de tareas docentes desarrolladoras*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela", Villa Clara.
- Añorga, J. (1994). *Glosario de términos de la Educación Avanzada*. La Habana. CENESEDA. Material Impreso.
- Añorga, J. (1995). *La Educación Avanzada y el Diseño Curricular*. La Habana: CENESEDA. ISPEJV.
- Añorga, J. (1989). *El perfeccionamiento del sistema de superación de los profesores universitarios*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Añorga, J. (1996). *La Educación de Avanzada*. Sucre, Bolivia. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Añorga, J. (1998). Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad. En documento impreso.
- Armas, N. (1980) Importancia de la formación vocacional y la orientación profesional en la autodeterminación de la profesión de los estudiantes. La Habana: Educación.
- Armas, N., Lorences. J. y Perdomo, J.M. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Ponencia presentada en el evento Internacional Pedagogía 2003.
- Artiles, I. (2010). *Modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. D Van Nostrand. New Jersey.
- Atkinson, J.W. (1978). *Personality, Motivation and Achievement*. Hemisphere Pub.Corp. Mew

- Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (1990). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. Segunda Edición.
- Barca, A. (1996). Los métodos e investigación en la psicología de la instrucción. En J. Beltrán.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barraza, L.; Casanova, O. y García, U. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Nancea.
- Batista, J. (2007). *Metamodelos en la investigación pedagógica*. Ciudad de La Habana: Félix Varela.
- Beck, C. (1979). *Orientación educacional, sus fundamentos filosóficos*. Buenos Aire: El Ateneo.
- Beltrán, F. (2004). Desarrollo de la competencia comunicativa. Material electrónico disponible en <http://www.Universidadabierta.edu.mx>; consultado: 25/06/2007
- Beltrán, J., Carmona, M. A., Carrasco, R., Rivas, M. A. y Tejedor, F. (2003). Guía para una gestión basada en procesos. España. Instituto Andaluz de tecnología.
- Benítez, F.; Hernández, D. y Pichs, B. (2005). La Universalización de la Educación Superior en Cuba. Forjando una sociedad del conocimiento sustentable. En Monografía. com.
- Berges, J. M. (2003): *Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de habilidades comunicativas en docentes de secundaria básica*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, I. S. P. "Félix Varela", Santa Clara, Cuba.
- Bermúdez, R. (1996). *Teoría y metodología del aprendizaje*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Bernal, A. (2005). Sentido y alcance de la acción tutorial. Hacia la personalización educativa. Recuperado el 20 de noviembre de 2006: [http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina\\_nueva\\_61.htm](http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina_nueva_61.htm)
- Bernal, Y. (2011). Aproximaciones teóricas en el estudio de la estimulación motivacional en el PEA de la Historia. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol.3, No. 23 (enero).
- Bernaza, G. (2003). Teoría, reflexiones y algunas propuestas desde el enfoque histórico cultural para la educación de posgrado. Documento impreso.
- Bernaza, G. y Lee, F. (2000). Algunas reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación desde la perspectiva pedagógica de la educación de posgrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(2), 10-21.
- Bisquerra, R. (2008). Marco integrador de la orientación y la tutoría. En R., Bisquerra. La práctica de la orientación y la tutoría. Barcelona: Praxis.
- Blanco, A. (2001). *Introducción a la sociología de la educación*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

- Blanco, A. (2005). Connotaciones sociales de la Educación a Distancia en el contexto de las transformaciones del Sistema Educativo Cubano. Ponencia al Evento Provincial Universidad 2006, FED, Universidad de la Habana, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Blanco, A. y Recarey, S. (1999): Acerca del rol profesional del maestro. ISPEJV. Artículo. Soporte Magnético. Ciudad de La Habana.
- Bozhovich, L.I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Bringas, J. A. (1994). *Gestión educativa. Realidades y perspectivas*. Bolivia: Serrano. Parte Primera.
- Bringas, J. A. (1999). *Modelo de Planificación Estratégica Universitaria*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
- Cabrera, I. (2009) El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la evaluación de la información. Material monográfico. Santa Clara: Feijóo.
- Cabrera, I. (2009.) El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la evaluación de la información. Material monográfico. Santa Clara: Feijóo.
- Cabrera, I. (2011) Educación intercultural del estudiante universitario: modelo desde la labor educativa del año académico. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCLV.
- Cáceres, M. (2012). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653.
- Calzado, D. (2004). *Un modelo de formas organizativas del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación inicial*. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Enrique José Varona. La Habana.
- Campbell, D. y Campbell, T. A. (2000). The mentoring relationship: differing perceptions of benefits. *College Student Journal*, Vol. 34, Dec, Issue 4, pp. 516-523.
- Cárdenas, N. (2005). *Modelo pedagógico para el autoperfeccionamiento del modo de actuación profesional relacionado con la superación que realiza el maestro primario desde el ejercicio de su profesión*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela", Villa Clara.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Diada. Editorial S.L. Sevilla.
- Carrasco, A. (2002). El perfil del tutor. Orientación escolar y acción tutorial. Universidad Complutense de Madrid, CES Don Bosco.
- Carretero, M. R (2002). *El asesoramiento psicopedagógico*. España. Tesis doctoral. Universidad de Girona.

- Carretero, M; Pérez Cabaní, M. (2008). *Diseño de proyectos de acción tutorial*. Universidad de Girona Departamento de Psicología. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Científico técnica.
- Casadevall, A. (2005). *Estrategia de superación profesional para el perfeccionamiento de la comunicación pedagógica con enfoque personológico en los docentes de la carrera del profesor general integral de Secundaria Básica*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógica. ISP Félix Varela. Villa Clara. Cuba.
- Castellanos, D. (1997). *Enseñanza y Estrategias de aprendizaje: Los caminos del Aprendizaje Autorregulado*. La Habana: Centro de Estudios Educativos: Universidad Pedagógica Enrique José Varona.
- Castellanos, D. (2002). *Aprender a Aprender en la escuela*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Castellanos, D. (2003). *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. La Habana: Universidad Pedagógica "Enrique José Varona". (Material en soporte electrónico).
- Castellanos, D. y otros, (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Castellanos, F. (1999). *La orientación educativa en la universidad de México*. México: Trillas.
- Castillo, T. (2004). *Modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela secundaria básica*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Rafael M. De Mendive" de Pinar del Río.
- Castro, F. (1981). Discurso pronunciado en el Acto de Graduación 10 658 egresados del destacamento pedagógico universitario "Manuel Ascunce Doménech" en el polígono de Ciudad Libertad. Granma, pp. 3-5. Recuperado el 20 de mayo del 2011 de: <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1981/esp/f070781e.html>
- Castro, S., Valle Lima, L. y García Batista, A. (2007). *Dirección, organización e higiene escolar*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- CEPES. (1996) *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. El Poirá Editores e impresores S.A.
- Chávez, J. A. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. Ciudad de La Habana. Pueblo y Educación.
- Chen, J. (2011). *La preparación pedagógica de los tutores de las empresas en la especialidad técnico en contabilidad*. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol. 3, No. 27.
- Chirino, M. V. (1982). *El trabajo independiente: Sus formas de realización*. La Habana. Pueblo y Educación.

- Chirino, M. V. (2002). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los futuros profesionales de la educación*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. Facultad de Ciencias de la Educación. La Habana.
- Chirino, M. V. (2004). *La investigación en el desempeño profesional pedagógico*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Chirino, M. V. (2005). *El trabajo independiente desde una concepción desarrolladora del proceso de enseñanza aprendizaje*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Colas, M.P. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfas. SA.
- Coll, C., Onrubia, J., Rochera, M.J. (2002). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcciones del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II: Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza.
- Collazo, R. (2004). *Una concepción teórica-metodológica para la producción de cursos a distancia basados en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Ciudad de la Habana.
- Collazo, R. (2006). *Modelo de tutoría integral para la continuidad de estudios universitarios en las Sedes Municipales*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana.
- Collazo, R. y Puentes Albá, M. (1999). *La orientación de la actividad pedagógica*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación. La Habana.
- Comenius, J. A. (1983). *Didáctica Magna*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Concepción, T. y otros (2007). El estudio independiente como componente esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Versión On-line. Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*. Recuperado el 24 de mayo del 2012 en <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s1561>
- Conferencia Mundial sobre Educación para todos. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo.
- Cortés, M. R. (2013). *La educación a distancia y el estudio independiente*. Revista e-Formadores.
- Cortina, V. M. (2005). *El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de Universalización*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Pepito Tey. Las Tunas.

- Crespo, T. (2007). *Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*. Perú: San Marcos.
- Crespo, T. (2009). *Métodos de la Prospectiva en la Investigación pedagógica*. La Habana: Educación Cubana.
- Cueto, R. (2006). *Modelo para la superación de los Profesores Generales Integrales (PGI) de Secundaria Básica en el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógica. ISP Félix Varela. Villa Clara. Cuba.
- Danilov, M. A. y Skantkin, M. N. (1978). *Didáctica de la escuela media*. Ciudad de La Habana. Pueblo y Educación.
- Davini, C. (2005.) *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.
- Davydov A. V. (1981) Tipos de Generalización en la Enseñanza. La Habana. Pueblo y Educación.
- Davydov A. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Progreso, Moscú.
- De los Santos, E.J. (2006). *El estudio independiente: consideraciones básicas*. México. PROMESUP-ILCE-OEA.
- Delors, J. (1995). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: Ediciones UNESCO.
- Díaz, A. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *UniversitasPsychologica*. 4 (3), Bogotá, Colombia.
- Díaz, M. (2007). Formación de docentes. Una propuesta de reestructuración. *Revista: Educación y Ciudad*, (1), 56-73. Santa Fe – Bogotá: Editada por Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Domínguez, J. (2005). La tutoría en el modelo pedagógico de continuidad de estudio: una propuesta instrumental. *Revista Cubana de Educación Superior* No 3, 51-60.
- Enciclopedia Océano de Educación (2000). *Didáctica general. Las estrategias metodológicas*, Madrid: Océano.
- Escudero J. M. y Bolívar A. (1994). *Innovación y formación centrada en la escuela. Un panorama desde España*. Madrid: Murcia.
- Escudero, J. M. (1999). El currículum, las reformas y la formación del profesorado. En J. M. Escudero Muñoz (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Fariñas, G. (1995). *Maestro. Habilidades para la enseñanza*. Ciudad de La Habana: Academia

- Fariñas, G. (2004). *Maestro, para una didáctica del aprender a aprender*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Ciudad de La Habana: Academia.
- Fernández, M. (2003). Estilos de comunicación. La educación y su importancia en la comunicación. En: Preparación pedagógica integral para profesores universitarios. Ciudad de La Habana: Félix Varela.
- Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: el aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 45-54.
- Ferrer, M. T. (2002). *Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISPEJV. Ciudad de La Habana.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Fielden, J. (2001). *Higter Education Staff Development: Continiing Mission*. En *Thematic Debate of the Follow-up to thr World Conference on Higher Education*, UNESCO, <http://www.unesco.or>.
- Fonseca, J. (2006). *Alternativa para la teleformación permanente de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Granma".
- Fraga, O. (2006). *Estrategia de superación profesional para la preparación teórico-metodológica del docente en el contenido de la ética martiana*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela", Villa Clara.
- Fryatt, M. (2009). ICDE. *Debate oninteraction*. Aljibe, S.L. Málaga.
- Gallardo, T. (2004). La educación en valores morales en el contexto empresarial a partir del vínculo universidad-empresa: hacia un modelo de superación a directivos. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba.
- Gallardo, T. (2010). La labor educativa en la universidad cubana. Inédito, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.
- Gallardo, T., Perdomo, J. M; Mendoza Jacomino, A. (2010). *Problemas Pedagógicos de la Educación Superior Universitaria*. Editorial Feijoo. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba.
- Galperin P. (1982) *Introducción a la Psicología*. Cuba. Pueblo y Educación.
- Galperin P. (1959) *Proceso de Enseñanza-Aprendizaje Desarrollo de las Investigaciones sobre la Formación de Acciones Mentales*. En *Ciencia Psicológica en la URSS*, tomo 1. Moscú.

- García Batista, G. (2002). *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García Galló, G. J. (1963). Estamos creando una pedagogía hecha en la vida y revolucionariamente. *En: Escuela y Revolución en Cuba*, no. IV, 1963-1964, Ciudad de La Habana, Cuba.
- García Leyva, M. (2004). Dirección y organización de las instituciones educacionales cubanas. En *Reflexiones teórico-prácticas desde las Ciencias de la Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García Leyva, M. (2006). La microuniversidad centro de formación por excelencia. Curso 56 Congreso Pedagogía 2006 MINED. La Habana: Educación Cuba.
- García Ramis, L. (2002). *El modelo de escuela*. En: *Compendio de Pedagogía*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- García Ramis, L. y otros (1996). *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- García, A. (2006). *El estudio independiente en los sistemas de educación abierta y a distancia en el nivel superior*. Conferencia dictada en la Facultad de Estudios Superiores, Universidad Nacional Autónoma de México, Acatlán, México
- García, A. (2006). El estudio independiente en los sistemas de educación abierta y a distancia en el nivel superior. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores. Acatlán. Mex.
- García, C. M. (1995). "Constantes y desafíos actuales de la profesión docente". Madrid. *En revista de Educación*. (Pág. 205-244).
- García, G., Addine, F. y Recarey, S. (2004). Un profesional imprescindible: el maestro. En Fátima Addine. *Temas de introducción a la formación pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, G., Rivera, G., Chirino, M. V., Addine, F., Del Pino, J. L., Recarey, S. et al. (2005). *El trabajo independiente. Sus formas de realización*. La Habana. Pueblo y Educación.
- García, L. (2002). *El modelo de escuela*. En: *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, T y otros. (2008). Diseño del sistema de trabajo metodológico para la preparación de los docentes en la universidad universalizada. *Revista Pedagógica Universitaria*. Vol XIII, No. 4.
- Gimeno, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Buenos Aires: Rei.
- Gimeno, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Glasser, B. S. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

- Gómez, A. (2012). Sistema de acciones para la preparación didáctica de los docentes de Tecnología de la salud. Tesis en opción al título académico de Máster en Educación Superior. UCLV.
- González Serra, D. J. (1995) *Teoría de la Motivación y Práctica Profesional*. La Habana. Pueblo y Educación.
- González Maura, V. (2002). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. En: Boletín 22. Programa de Educación en Valores. OEI. <http://www.campus-oei.org/valores/boletin22.htm> y en Monografías Virtuales. Ciudadanía, Democracia y valores en sociedades plurales. (3). <http://www.campusoei.org/valores/monografias/monografia03/vivencia01.htm>. Recuperado el 31 de enero del 2007.
- González Maura, V. (2004). *La orientación profesional y currículo universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional responsable*. Barcelona: Laertes.
- González Maura, V. (2006). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2(XXVI), 31-40.
- González Morales, A. (1999). El método de la modelación: su aplicación en las ciencias pedagógicas. Santa Clara. Material Impreso.
- González Morales, D. (2010). *Modelo para la estimulación del talento en la formación profesional a través de Proyectos de investigación asociados a centros de interés*. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Villa Clara, Cuba.
- González Morales, A. (2007). Investigación educativa. Editorial Feijoo.
- González Oliva, A. (2012). "La superación y capacitación en la preparación metodológica del personal docente y vía para la calidad del proceso educativo. *Revista Universitaria*. Cuba, CELEP.
- González Pérez, M. (1999). Informe de investigación presentado al MES y en el II Taller de Didáctica y currículo del Programa ramal de Investigaciones Pedagógicas. CEPES. La Habana.
- González Pérez, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *En Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. 5 No. 2, pp. 90-116.
- González Rey, F. (1996). *Problemas epistemológicos de la Psicología*. La Habana: Editorial Academia.
- González Rey, F. (1989). *Psicología. Principios y categorías*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- González Rey, F. (1994). *Personalidad, modo de vida y salud*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- González Rey, F. (1995). *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. *Educação&Sociedade*(70), 132-148.
- González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversas perspectivas en psicología*, 4(2), 225-243.
- González Rey, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revistas Actualidades Investigativas en Educación* 9 (Número Especial), 1-24.
- González Rey, F.(1983). *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey, F., & Mitjans Martínez, A. (1989). *La personalidad su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Serra, D. J. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- González Simanca, T. (2010). *Orientación educativa y psicopedagógica*. Madrid, España.
- González, M. (2006). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. XXVI, No.2, p. 31-40.
- González, M. L. (1996). El entrenamiento sociopsicológico para elevar la competencia comunicativa en dirigentes. Tesis en opción al grado científico de doctora en psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Good, T.L y J. Brophy. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. McGRAWHILL/
- Gotees, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, M. C. (2009). *Modelo teórico metodológico de preparación del profesor para contribuir a la educación de la motivación profesional pedagógica en los estudiantes*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela Morales".
- Hernández, A.I. (2010). La preparación metodológica, eslabón fundamental para el docente en la municipalización universitaria. <http://www.monografía.com/trab83/preparación-metodológica-eslabón-fundamental-docente.htm>.

- Hernández, H. (1993). *Didáctica de la Matemática. Artículos para el debate*. Escuela Politécnica Nacional. Quito.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta edición). México: Mcgraw-Hill Interamericana
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (s/a). *Metodología de la investigación* (6ta edición). En formato digital.
- Herrera Estornino, A. (2008). *La tutoría universitaria como factor de calidad en la educación del siglo XXI*. Buenos Aires: Capelusz.
- Herrera Rodríguez, J. I. (2006). El profesor tutor en el proceso de universalización de la educación superior cubana. Monografía digital.
- Horrutiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*: La Habana: Editorial Félix Varela.
- Huertas, J. A. (2008). *Motivación querer aprender*. Universidad Autónoma de Madrid.
- ICCP. (2002). *Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En Compendio de Pedagogía*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Iglesias, M. (2002). La Formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta necesaria. Ponencia Presentada en la 3ra Convención Internacional de Educación Superior. Universidad 2002. En soporte digital.
- Imbermon, F. (2007). *Diez ideas clave para la formación del profesorado. Nuevas ideas para la formación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbermon, F. (2005). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?» En: *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, No. 38, 37-46. Universidad de Barcelona.
- Imbermon, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesor*. Barcelona: Graó.
- Imbermon, F., Bartolomé L. y otros (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Iñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Revista de Atención Primaria*, 8(23), 15-24.
- Izquierdo, Z. (2007). ¿Cómo desarrollar la motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje?. *Revista Santiago*, No. Especial. ISSN 00409115.
- Izquierdo, Z. (2013). Metodología para la preparación del profesor en la estimulación de la motivación por el estudio independiente. *Revista Santiago*, No. Especial. ISSN 00489115.

- Izquierdo, Z. (2014). La preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación de la motivación por el estudio independiente. *Revista Infociencia*. Volumen 18, No. 1, Enero-Marzo. ISSN 1029-5186. <http://infociencia.idict.cu>
- Jo, M. (2011). *Estrategia metodológica para la utilización del método trabajo independiente en la carrera Ingeniería Civil. Tesis en opción al título de doctor en ciencias pedagógicas*. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Villa Clara, Cuba.
- Johnson D. y Jonson R. (1998). *Learning togheter and alone*. Englewood Brothers. Inc. U.S.
- Jones, M. (2007). *Mentors' Perceptions of Their Roles in School-based Teacher Training in England and Germany*. *Journal of EducationforTeaching*, Vol. 27; Apr., 75-94.
- Klinberg, L. (1978). *Introducción a la didáctica general*. Editorial: Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- Kraftchenko, O. y A. L. Segarte. (1999). *La redimensión del rol del educador y la formación de profesores en el rescate de la tarea educativa*. Santiago de Chile. Renata Educares. Pág. (37-42).
- Labarrere, A. (2000). Aprendizaje para el desarrollo. En *Revista Cubana de Psicología*, 5(17), 33-41.
- Labarrere, A. (1996). *Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Labarrere, G. y Valdivia, B. (1998). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Laffita. (2008). Preparación didáctica: sistema de conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer un docente para planificar, orientar, controlar y evaluar el PEA.
- Lauzon, A.C. (2005). *Postmodernism, interactive technologies, and the desingn of distance education. Paper presented at the invitational research conference in distance education, May 18-21. The American Center for the study of distanceeducation. Penn State University*.
- Lázaro, A. y Asensl, J. (1990). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.
- Lee, W. & Roadman, K. (1991). Linking needs assessment to performance based evaluation. *Performance & Instruction*, 30 (6), 4-6. Recuperado el 14 de enero del 2010 de: <http://www.ain.es/instruction/quees.asp>
- León, L. (2003). *Formación permanente del profesorado*. Aportaciones desde ANPE-Madrid. Sindicato Independiente.
- Leontiev, A. N. (1986). Sobre la formación de las capacidades en *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana. Pueblo y Educación, pág. 45.
- Llivina, M. y otros. (2001). *Los Proyectos Educativos: una Estrategia para Transformar la Escuela*. Centro de Estudios Educativos. ISP. E. J. Varona.

- Lombana, R. (2005). *La superación profesional con enfoque interdisciplinario en el docente de humanidades de la Escuela de Instructores de Arte*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela", Villa Clara.
- Lomov, B. F. (1989). *El problema de la comunicación en psicología*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Lomov, B. F. (1989). *El problema de la comunicación en psicología*. La Habana: Ciencias Sociales.
- López, C. (2009). *Metodología para la enseñanza-aprendizaje en tecnologías de la información y la comunicación a partir del vínculo escuela primaria –Joven Club de Computación y Electrónica*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela".
- López, M, R. Corrales y C. Pérez (s/a). *La dirección de la actividad cognoscitiva*. Editorial
- López, M. C. (2007). *Modelo pedagógico del tutor en la enseñanza-aprendizaje del inglés a distancia con el aprovechamiento de las TIC en el postgrado*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Ciudad de La Habana.
- Lorences, J. (2003). *Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela".
- Machado, A. L. (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. En documento impreso. Santiago, Chile.
- Machado Ramírez, E. F., y Montes, N. (2008). Acerca de los llamados paradigmas de la investigación educativa: la posición teórico-metodológica positivista. *Revista Pedagogía Universitaria*, XIII(1), 1-18.
- Majmutov, M. I. (1983). *La Enseñanza Problémica*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I., y Sabariego Puig, M. (2004). Estrategia de recogida y análisis de la información En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-368). Madrid: Editorial La Muralla.
- Marcelo, C. (2004). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Marques, J. (1976). *Calidad de la educación: nuevos aportes, procesos y resultados*. Colombia: Lida.
- Martí, J. (1975): "Obras Completas". Tomo. XIII, p, 281.
- Maslow, A. (1974). "El hombre autorrealizado". En *Hacia una psicología del ser*, Editorial Kairo, Barcelona, España.
- Medina Revilla, A. (1999). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.

- Medina, J. L. (1996). *Análisis de datos cualitativos en el enfoque etnográfico. En Pedagogía del cuidado: Racionalidad, tradición y poder en el Currículum de Enfermería. Un estudio interpretativo*. Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- Medina, J. L. (2007). La evaluación formativa, un indicador para elevar la efectividad del profesor-tutor en el proceso de Universalización de la Educación Superior. *Revista Pedagogía Universitaria*, 5 (12) 8-21.
- Mena, M. (1996). *La educación a distancia*. Buenos Aires: INAP.
- Mendoza, C. A. (2011). *Modelo teórico metodológico de superación profesional para el mejoramiento del desempeño de la función tutorial en el profesor de la Filial Universitaria Municipal*. Tesis presentada en opción al grado de doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara.
- Mendoza, C. A. y Artiles, I. (2009). La influencia formativa del profesor y el tutor en el proceso de evaluación del aprendizaje. Monografía. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Mesa, N. y Salvador, R. (2010). El trabajo metodológico en el preuniversitario y su integración con la educación de postgrado y la investigación. Material Inédito.
- Milán, M. R. y Cols. (2004). La evaluación como un proceso participativo. *Revista Pedagogía Universitaria*. Vol. 9 No.4. p 1-13.
- Ministerio de Educación Superior. (2005). Lineamientos estratégicos para la Formación y Desarrollo de los Profesores Adjuntos que participan en el proceso de universalización de la Educación Superior. Documento digital.
- Ministerio de Educación Superior. (2005). Reglamento para la continuidad de estudios de los egresados de los programas de la Revolución, La Habana.
- Ministerio de Educación Superior. (2007). Reglamento para el trabajo docente y metodológico. Resolución 210. República de Cuba.
- Ministerio de Educación Superior. (2001). Seguimiento del Fórum Mundial de Educación para Todos. Convocatoria Nacional. La Habana.
- Ministerio de Educación Superior. (2002). Valoraciones y opiniones sobre la marcha del proceso de Universalización. Dirección de Universalización de la Educación Superior, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Ministerio de Educación Superior. (2003). Preparación de los profesores adjuntos. Aspectos a potenciar. La Habana. Documento digital.
- Ministerio de Educación Superior. (2004). El nuevo modelo de universidad cubana. La Habana. Documento digital.

- Ministerio de Educación Superior. (2004). La Universidad que Queremos. En documento, Oficina del Viceministro Primero.
- Ministerio de Educación Superior. (2004). Reglamento de la Educación de postgrado. Resolución Ministerial 132. La Habana. Documento digital.
- Ministerio de Educación Superior. (2006). El tutor en la universidad. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Ministerio de Educación Superior. (2006). La modalidad semipresencial. Versión final aprobada. La Habana. Documento digital.
- Ministerio de Educación Superior. (2010). Lineamientos para la capacitación y superación de profesores adjuntos vinculados a la Universalización. La Habana. Documento digital.
- Ministerio de Educación Superior. (2010). *Seminario Nacional a dirigentes del MES*. Ciudad de La Habana: Félix Varela.
- Ministerio de Educación Superior.(2006). La modalidad semipresencial. Documento de trabajo. Ciudad de La Habana.
- Ministerio de Educación Superior.(2008). Lineamientos generales para la elaboración de los planes de estudios. En documento digital.
- Ministerio de Educación Superior.(2009). Indicaciones de la Dirección de Formación de Profesionales a los Centros de Educación Superior en relación con las prioridades del proceso de formación para el curso 2009-2010. Ciudad de La Habana, Cuba.
- Ministerio de Educación Superior.(2009). La dirección metodológica del proceso de formación integral de los estudiantes en las carreras que se imparten en los municipios. Consideraciones principales. En documento digital.
- Miranda, T., Páez, V., Silverio, M. (2001). Modelo General del Profesional de Educación. Informe de investigación, proyecto de diseño, desarrollo y evaluación curricular, CCE. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Mitjans, A. (1995). *Creatividad, Personalidad y Educación*. La Habana, Cuba. Pueblo y Educación.
- Mitjans, A. (1995). *Pensar y Crear*. La Habana. Academia.
- Modelo Pedagógico General para la continuidad de estudio. (2003). CD: La Universalización en el Ministerio de Educación Superior, La Habana.
- Monereo, C. (1998). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación de profesores y aplicación en el aula. Barcelona.

- Monereo, C. (2010). Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista: Educación*, No. 352, 583-597.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2002). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Revista: Cultura y Educación*, 21(3), 1-20.
- Montanero, M. (1998). La acción tutorial. En R. Bisquerra y otros. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Praxis.
- Montoya, J. (2005). *La contextualización de la cultura en los currículos de las carreras pedagógicas*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas .U.P "Frank País García". Facultad Media Superior. Santiago de Cuba.
- Morales Pineda, A. (2012). Actividades para la preparación de los directores de Secundaria Básica en la planificación del trabajo metodológico. Tesis en opción al título académico de máster en ciencias de la educación.
- Morales, P. (2005). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. Obtenida en URL, el 7 de abril del 2007 en: <http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/enseñanza-centrada-aprendizaje.pdf>.
- Moreno, M. J. (2004). *Una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Morenza, L. y Terré, O. (1998). Escuela Histórica Cultural. *Revista Educación* (93), enero-abril: 2. La Habana.
- Nava, A. (2009). Preparación pedagógica de los docentes en la definición del objetivo de la clase. <http://www.monografia.com/trabajos98/preparación-pedagógica-docentes-objetivo-clase.htm>.
- Nieto, E. (1996). Compilación de informes de los resultados del diagnóstico psicológico a estudiantes del ISP. "Félix Varela" años 1989-1986. Villa Clara.
- Nieto, E. (2003). El Diagnóstico Integral. En soporte electrónico. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.
- Nieto, E. (2005). *Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de las competencias profesionales en la actividad educativa con profesores de los Institutos Superiores Pedagógicos Villa Clara*. Tesis en opción al grado en doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela".

- Nieves, Z. (1999). *Programa para la educación del desarrollo volitivo de los jóvenes en la formación profesional pedagógica*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCLV-Cuba.
- Nieves, Z. I y Otero, I. (2005). La formación desde la evaluación. En documento, UCLV.
- Nieves, Z. y otros. (2001). Aprendizaje desde el enfoque histórico-cultural. Registro Público Nacional. No. 3-09-21. Centro de perfeccionamiento de investigaciones pedagógicas de Chile. Santiago de Chile.
- Novak, J. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Actas del X Congreso Internacional Galeno-Portugués de Psicopedagogía. Braga. Universidad de Oviedo.
- Núñez, N., y Palacios, P. (2003). La superación docente continua: algunos criterios para su perfeccionamiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(3), 34-43.
- Nuttin, J. (1983) La motivación. En Motivación y procesos afectivos II. Selección de lecturas.
- Oñate, C. (2004). Los hábitos de estudio y la motivación para el aprendizaje. URL Consultado el 15 de diciembre de 2012.  
<http://72.14.209.104/search?q=cache:vPCDMlIddZ8J:www.ice.upm.es/wps/cog/tutoria-final/2.1.pdf>
- Ortiz, J. R. (1998). La educación a distancia en el umbral del nuevo paradigma telemático. Extraído el 10 de febrero del 2007 en: <http://phoenix.sce.fct.unl.pt/ribie/cong-1998/trabajos/191.pdf>
- Osorio, M. (2001). *Reflexiones sobre el trabajo independiente*. (Publicación interna). Guantánamo, Cuba: Instituto Superior Pedagógico.
- Otero, I., Pérez, A. y otros (2004). Estrategia de aprendizaje: una perspectiva desarrolladora. Informe investigativo. UCLV. Santa Clara. Cuba.
- Parra, V. I. (1997). *La enseñanza centrada en el estudiante: Una vía para la profesionalización pedagógica del maestro*. Tesis de Maestría. ISPEJV. Ciudad Habana.
- Parra, V., Lau, A., Macías, S., Castro, E., Forneiro, R. y Castro, P. (2010). *El perfeccionamiento del sistema de formación y superación del personal docente*. Seminario Nacional de preparación del curso escolar 2010-2011. La Habana: Félix Varela.
- Perdomo J. M. (2005). Procesos Universitarios: La Docencia. Santa Clara: Centro de Estudios de Educación. Facultad de Educación a Distancia Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Perdomo, J. M. (2004). Gestión profesional en el proceso de la Universalización. Centro de Estudio de Educación, UCLV. Diplomado impartido a las Sedes Universitarias Municipales, Villa Clara.
- Perera F. (2000). *La Formación Interdisciplinaria de los Profesores de Ciencias: un Ejemplo en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de la Física*. Tesis en opción al grado científico de doctor. Cuba.

- Perera, M. (2005). *Sistematización crítica de la teoría de la representación social*. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias psicológica. La Habana.
- Pérez Cabaní, M. L y Álvarez Valdivia I. (2000). *La construcción del conocimiento en el aula*. Dossier del programa Doctoral Intervención Psicopedagógica en Contextos Educativos. Universidad de Girona, España y Universidad Central de Las Villas, Cuba.
- Pérez Cabaní, M. L; Carretero, P. y Palma, M. (2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la Universidad. *Revista Infancia y Aprendizaje* (91): 5-30, Barcelona.
- Pérez García, A. I. (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. En: *Revista de Educación*, 284, 199-222.
- Pérez Gómez, A. (1994). Autonomía profesional y control democrático. En: *Revista Cuaderno de Pedagogía*, 220, 21-32.
- Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J.; Angulo Rasco, F. (2009). *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez González, A. (1996). Enseñanza para la comprensión. En Sacristán, G y Pérez, A. *Comprender para transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez Luján, D. (2005). *Metodología para la identificación del alumno talento en la formación profesional en la Universidad*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Villa Clara, Cuba.
- Pérez Lujan, D. El tutor en la universidad cubana: Funciones e indicadores para orientar su práctica. Santa Clara: UCLV, 2005.
- Pérez, C. L. (1995). Cómo y porqué enseñar y aprender estrategias de aprendizaje en la educación universitaria. III Jornada de infancia y aprendizaje, Madrid.
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Editorial psique. Buenos Aires.
- Picardo J. (2003). Enseñar a aprender en la Sociedad del Conocimiento en URL. Obtenida el 27 diciembre del 2006 en: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/3/nota-07.htm>
- Pichs, B., Acosta, M., Batista, M. y Sánchez Noda, E. (2008). *La formación de valores en la Nueva Universidad: El tutor y la atención personalizada*. Ciudad de La Habana: Félix Varela.
- Pino, J. (1996). El servicio de orientación y desarrollo una contribución al desarrollo personal y profesional del estudiante. En documento impreso.
- Pino, J. (1999). Motivación y orientación profesional como problemática educativa de actualidad. La Habana. IPLAC.

- Portela, R. (1999). Tendencias de la didáctica y optimización del proceso enseñanza aprendizaje. Curso pre reunión Pedagogía 99, La Habana. Cuba.
- Portela, R. y Zilberstein, J (2005). Diagnóstico y evaluación del aprendizaje en la enseñanza de las ciencias. En Gimeno Sacristán. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata
- Recarey, S.C. (2004). *La preparación del profesor general integral de secundaria básica en formación inicial para el desempeño de la función orientadora*. Tesis presentada en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. ISPEJV.
- Rico, P. (2008). Exigencias para la dirección pedagógica del proceso de enseñanza aprendizaje. En P.
- Rico, P. (2009). *La zona de desarrollo próximo: procedimientos y tareas de aprendizaje*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Rivera, F. Addine, J. L. Del Pino, S. Recarey, E. Robas (Comp.), *Trabajo independiente. Sus formas de realización (pp. 16-27)*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Rodríguez Becerra, F. (2003). Notas de Conferencias. En Curso de Maestría. ISP "Félix Varela", Villa Clara.
- Rodríguez Espinas, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: P.P.U., S.A.
- Rodríguez Fernández, M. R. y Bernal, A. (2010). ¿Cómo fortalecer la preparación metodológica. Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol. 2, No. 20 (octubre).
- Rodríguez Gómez, G.; Gil, J. y García, E. (2004). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. La Habana: Félix Varela.
- Rodríguez Moreno, M.LL. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Ediciones de la universidad de Barcelona.
- Rodríguez Padrón, V. (2003). La escuela socio-histórico-cultural. Fundamentación de una concepción pedagógica. En Colectivo de Autores. *Pedagogía: apuntes para la asignatura*. EIEFD, La Habana.
- Rodríguez, G; Castilo, M y Yera, A. I (2013). Estrategia pedagógica para la preparación de los docentes en formación inicial intensiva de Ciencias Naturales en la dirección de la educación para la salud.
- Rodríguez, M. R. (2010). ¿Cómo fortalecer la preparación metodológica? Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol. 2, No. 20 (octubre).
- Rodríguez, R.I y C. Luca de Tena. (2001). Programa de motivación en la Enseñanza
- Rogers, C. R. (1989). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.

- Román, E. (2011). Modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. UCLV/UNISS
- Ruiz, A. (2003). La investigación educativa. En soporte magnético. La Habana, Cuba: ICCP.
- Ruiz, A. (2010). La superación profesional en la nueva universidad cubana: un profesor diferente en un contexto diferente. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol 2, N° 12
- Ruiz, M. (2003). ¿Qué es un currículo flexible? México: Euterpe.
- Ruiz, M. (2004). La gestión pedagógica en la Universalización. UCLV. Diplomado impartido a las Sedes Universitarias Municipales, Villa Clara.
- Saldívar, A., Micalco, M., Santos, E. y Ávila, R. (2004). Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 23-30.
- Salmeron, H. y López Polomo, V. (2000). *Orientación educativa en las universidades*. Granada. Grupo editorial universitario.
- Salvador, R. (2008). *El trabajo metodológico en el departamento docente de los institutos preuniversitario*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela", Villa Clara.
- Sánchez Collazo, A. (2003). *La Pedagogía Cubana: sus raíces y logros*. En Compendio de Pedagogía. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Sánchez Encalada, L. (2004). Manual de Tutorías para la educación Superior, Editado por la Universidad Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Estado de México.
- Sánchez Jiménez, J. M. (1997). Programa de formación permanente de profesores en ciencias. España: Red Gacela. Universidad de Alcalá.
- Sánchez Orbea, G. (2003). La formación integral de la personalidad. En documento digital.
- Santamaría, D. L. (2007). La superación del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Documento impreso.
- Santelices, B. (2010). El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico. Educación Superior en Iberoamérica. Universia. ISBN: 978-7106-55-4.
- Santiesteban, M. L. (2003). *Programa educativo para la superación de los directores de las escuelas primarias del municipio del municipio playa*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.

- Santos, J. (2005). Modelo Pedagógico para el mejoramiento del desempeño profesional de los profesores de Agronomía de los Institutos Politécnicos Agropecuarios. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
- Sierra, R. A. (2002). Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. En G. García Batista (Ed.), *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Ciencias Médica.
- Silvestre, M. (1999). *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
- Sorondo, Y. C. (2011). El trabajo científico-metodológico de los docentes para el perfeccionamiento del proyecto de interacción socio-comunitaria del programa de formación de grado de estudios jurídicos. Tesis en opción al grado de doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. En: *Revista de Educación*, 277, 43-54. Madrid.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Suárez, C. O., Del Toro, M. y Moncada, C. (2005). La universidad en los municipios. Estrategia para la formación cultural integral de los estudiantes universitarios. Artículo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2(XXV), 93 – 101.
- Suárez, N. (2010). *Metodología para la dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.
- Sus, M. (2008). *Metodología para el desarrollo de la reflexión personal del profesor docente educativo*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP. “Félix Varela”, Santa Clara, Cuba.
- Tejedor, F. (1990). Perspectivas metodológicas del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito de la educación. *Revista Investigación educativa*, 16, 15-37.
- Texeira de Carvalho, E. (2007): Estrategia metodológica de superación profesional para contribuir a la formación de la cultura ambiental de los docentes de Campo Verde-Mt, Brasil. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCLV. Cuba
- Torroella, G. (1995). Folleto de orientación psicológica. (Inédito).
- Torroella, G. (1987). Educación, orientación psicológica y psicoterapia, tres vías para el desarrollo humano. La Habana ISP. E. J. Varona.
- Torroella, G. (2001). Educación para el desarrollo del potencial humano. Curso 15. Pedagogía 2001.

- Tünnermann, C. (1996). Conferencia introductoria. Ponencia presentada en Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana.
- Twigg, C. A. (2004). *The need for a national learning infrastructure*. *Educom Review*, Vol. 29, No5, Sep/Oct.
- UNESCO. (1984). Un desafío a la voluntad política de los gobiernos. El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Editado en Venezuela.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: UNESCO
- UNESCO. (2002). Cumbre de Jefes de Estados Barcelona. España.
- UNESCO. (2002). Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Declaración de La Habana. Noviembre.
- UNESCO. (2003). Modelo de acompañamiento, apoyo, monitoreo y evaluación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de la UNESCO, La Habana.
- UNESCO. (2005). III Evento Internacional de la red docente KIPUS auspiciado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, reproducción y aproximación en los modelos de formación de maestros en América Latina.
- UNESCO. (2009). Conferencia mundial sobre la educación superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París.
- UNESCO. (2010). Compendio mundial de la educación. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo.
- Urbay, M. (2004). *Entrenamiento para el desarrollo profesional docente en el desempeño de tareas de educación en valores de los niños y niñas preescolares*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela", Villa Clara.
- Valcárcel, N. (1998). *Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de Ciencias de la Enseñanza Media*. Tesis en opción al grado científico de doctor Ciencias Pedagógicas. ISP Enrique José Varona. La Habana.
- Valdés, P. R. (2007). *Libros electrónicos multimedia para el estudio independiente en la semipresencialidad*. Las Tunas: Universitaria.
- Valdés, V. H. (2004). *Propuesta de un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente de la escuela básica cubana, que contribuya a la realización de un proceso evaluativo más objetivo, preciso y desarrollador*. Tesis en opción al grado de doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.

- Valdéz, P. R. (2007). *Libros electrónicos multimedia para el estudio independiente en la semipresencialidad*. Las Tunas, Cuba: Editorial Universitaria.
- Valiente, P. (2001). *La concepción sistémica de la superación de los directores de secundaria básica*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Valle, A. (2002). Consideraciones sobre la transformación de la escuela actual. En G. García Batista, *Compendio de Pedagogía*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Valle, A. y otros (2002). Sistema de trabajo del docente y del director de escuela. Vías para su perfeccionamiento. Marco teórico. Material digitalizado. Ciudad de La Habana.
- Valliant, D. (2009). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.
- Vecino, A. (2003). La universalización de la universidad: Retos y perspectivas. Pedagogía La Habana.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. La Habana: Científico Técnica.
- Vigotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. En Selección de lecturas de Psicología de las Edades / Vol. 3, 25-46. La Habana: Empresa Nacional de Producción del Ministerio de Educación Superior.
- Wiggins, G. (1990). *The case for authentic assessment*. ERIC Digest, No. ED328611. York.
- Zabalza, M. (2004). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zañartu, L. M. (2008). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en Red [ElectronicVersion]. *Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 15(3), 21-32. Recuperado el 15 de julio de 2008 en <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>.
- Zilberstein J. y Silvestre M. (2000). Aprendizaje y la formación de valores, en Seminario Nacional para el personal docente. Ministerio de Educación. Cuba.

## ANEXOS

### Índice de anexos:

**Anexo # 1.** Consentimiento informado.

**Anexo # 2.** Guía para el análisis de documentos oficiales.

**Anexo # 3.** Guía para la entrevista individual (directivos de la FUM de Cabaiguán y Vicerrector de la Universalización de la Educación Superior en la UNISS).

**Anexo # 4.** Guía para la entrevista grupal realizada a los profesores de la FUM de Cabaiguán.

**Anexo # 5.** Guía para la observación de la actividad docente del profesor.

**Anexo # 6.** Cuestionario dirigido a los profesores de la FUM de Cabaiguán.

**Anexo # 7.** Cuestionario dirigido a los estudiantes.

**Anexo # 8.** Fases y procederes para el análisis de contenido.

**Anexo # 9.** Escala valorativa dirigida a los profesores para evaluar el nivel de preparación metodológica de los profesores universitarios.

**Anexo # 10.** Caracterización de los profesores y estudiantes de la Carrera de Psicología de la FUM de Cabaiguán.

**Anexo # 11.** Aparato conceptual de la Metodología.

**Anexo # 12.** Requerimientos para la implementación de la Metodología.

**Anexo # 13.** Sustentos de los talleres de formación-acción.

**Anexo # 14.** Fases del entrenamiento.

**Anexo # 15. (Sitio Web):** Programa del curso “La estimulación motivacional, una necesidad del profesor universitario”.

**Anexo # 16. (Sitio Web):** Manual de orientaciones metodológicas.

**Anexo # 17. (Sitio Web):** Glosario de términos.

**Anexo # 18. (Sitio Web):** Programa de los talleres de formación-acción.

**Anexo # 19. (Sitio Web):** Guía para Entrenamiento Metodológico.

**Anexo # 20. (Sitio Web):** Bibliografía básica y complementaria.

**Anexo # 21.** Representación gráfica de la Metodología.

**Anexo # 22.** Determinación de los expertos.

**Anexo # 23.** *Curriculum* abreviado de los expertos.

**Anexo # 24.** Indicadores para valorar la propuesta según el método de “Criterios de Expertos”.

**Anexo # 25.**Figura 1. Secuencia de un diseño de casos múltiples.

**Anexo # 26.**Figura 2. Diseño de casos múltiples a partir de la Metodología.

**Anexo # 27.** Cuestionario dirigido a los profesores sobre la valoración de la preparación metodológica.

## Anexo # 1

### **Consentimiento informado.**

**Título de la investigación:** La preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente.

#### **Consentimiento informado:**

Estamos pidiendo su apoyo voluntario para un estudio que se realiza en la Universidad de Sancti Spiritus José Martí Pérez en colaboración con la FUM de Cabaiguán, cuyo propósito es proponer una Metodología para la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación de la motivación por el estudio independiente del estudiante.

Usted ha sido seleccionado para participar. Es completamente libre para decidir si participa o no en el estudio, lo cual garantiza la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas. Si acepta participar tiene el derecho de abandonarlo en el momento que desee o de rechazar la participación en algún momento que le resulte incómodo. Agradecemos su participación y el valioso aporte que de seguro nos brindará. Si le surge alguna duda, no dude en hacer las preguntas que necesite.

Si ha comprendido lo anterior y está de acuerdo en participar le rogamos nos lo indique.

#### **Declaratoria de voluntariedad:**

He entendido el propósito de este estudio, he leído la información que me brindan y he tenido la oportunidad para preguntar sobre diferentes aspectos de la misma. Yo acepto voluntariamente participar como una de las personas del grupo y entiendo que tengo el derecho de abandonar el estudio en cualquier momento, sin que ello me afecte en nada.

---

Firma del estudiante o profesor

---

Firma del investigador

## Anexo # 2

### **Guía para el análisis de documentos oficiales.**

**Objetivo:** Evaluar la concepción y el procedimiento ofrecido a la problemática: preparación metodológica para la estimulación motivacional por el estudio independiente en el contexto de la FUM.

Indicadores empleados:

- ◆ Modelo pedagógico para el proceso de Universalización de la Educación Superior.
  - Concepción del PEA.
  - Concepción de la preparación metodológica.
  - Concepción de la estimulación motivacional.
  - Concepción del estudio independiente.
- ◆ Resolución 210/2007.
  - Normativas en término de trabajo docente educativo relacionado con la preparación metodológica.
  - Concepción de la estimulación motivacional.
  - Concepción del estudio independiente.
- ◆ Estrategia de trabajo metodológico del Vicerrectorado de Universalización.
  - Presencia de la línea metodológica en función del trabajo metodológico y la preparación metodológica de los profesores.
  - Correspondencia entre las líneas y objetivos del trabajo metodológico con las necesidades de los profesores.
  - Concepciones referidas a la estimulación motivacional.
  - Concepción del estudio independiente.
- ◆ Estrategia de trabajo metodológico de la FUM.
  - Presencia de la línea metodológica en función del trabajo metodológico y preparación metodológica de los profesores.
  - Concepción de las acciones metodológicas para el desarrollo profesional en función de la estimulación motivacional.
- ◆ Plan de estudios de la carrera de Psicología.
  - Concepción de los factores motivacionales de los estudiantes.

- Concepción del estudio independiente desde los programas de las asignaturas.
- Correspondencia entre los objetivos y perfil del egresado con la motivación por el aprendizaje.
- ◆ Plan de trabajo metodológico del departamento.
  - Planificación de las actividades relacionadas con la formación del futuro profesional.
  - Planificación de actividades docente-metodológicas dirigidas a la preparación metodológica de los profesores para la estimulación motivacional por el estudio independiente.
- ◆ Actas de las actividades metodológicas.
  - Planificación de acciones para estimular la motivación de los estudiantes desde las asignaturas.
  - Valorar los cambios producidos en los estudiantes.
- ◆ Informes de los controles a clases.
  - Valoración sobre la concepción de la clase encuentro.
  - Evaluar las posibilidades didácticas y académicas de los profesores.
  - Empleo consecuente de los componentes del PEA
- ◆ Evaluaciones profesoraes.
  - Trabajo del profesor.
  - Dominio de los contenidos de las asignaturas que imparte.
  - Trabajo investigativo.
  - Empleo de las tecnologías de la informática y las comunicaciones en el PEA.
  - Trabajo metodológico.
  - Preparación de las clases a partir de la forma organizativa docente de la clase encuentro.

### **Anexo # 3**

#### **Guía para la entrevista individual (directivos de la FUM de Cabaiguán y Vicerrector de la Universalización de la Educación Superior en la UNISS).**

**Objetivo:** Valorar la representación que han formado los directivos y el Vicerrector de la Universalización de la Educación Superior con respecto a la preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente, desde el Modelo de la Universalización de la Educación Superior.

#### **Indicadores empleados:**

- ◆ Instrumentación de la preparación metodológica para los profesores de la FUM.
- ◆ Necesidades y potencialidades de los profesores de la FUM para estimular la motivación por el estudio independiente en los estudiantes.
- ◆ Normativas del Modelo Pedagógico y Estrategias Metodológica referidas a la motivación en el PEA.
- ◆ La estimulación motivacional desde el desempeño del profesor de la FUM de Cabaiguán.
- ◆ Trabajo Metodológico desarrollado por la UNISS respecto a la preparación metodológica del profesor para la estimulación motivacional.

## **Anexo # 4**

### **Guía para la entrevista grupal realizada a los profesores de la FUM de Cabaiguán.**

**Objetivo:** Explorar el nivel de preparación metodológica que poseen los profesores universitarios referente a la estimulación motivacional por el estudio independiente en los estudiantes en el contexto de la FUM de Cabaiguán.

#### **Indicadores empleados:**

- ◆ Necesidades y potencialidades con respecto a la estimulación motivacional.
- ◆ Concepciones sobre motivación que dominan y que revierten en la práctica que realizan.
- ◆ Percepción que poseen los profesores respecto al cómo estimular la motivación de los estudiantes en la práctica docente que desarrollan.
- ◆ Necesidades de preparación metodológica para estimular la motivación de los estudiantes.
- ◆ El diagnóstico pedagógico y la determinación de las necesidades educativas de los estudiantes.
- ◆ Reflexión sobre el modo de actuación docente.
- ◆ Valoración de la preparación metodológica que recibe.
- ◆ Satisfacción y motivación con la labor profesional que realiza.

## Anexo # 5

### **Guía para la observación de la actividad docente del profesor.**

**Objetivo:** Valorar como el profesor estimula la motivación de los estudiantes por el estudio independiente desde la dirección del PEA.

#### **Indicadores empleados:**

- Estimulación de la motivación de los estudiantes.
- Establece vínculos con los conocimientos precedentes
- Se tiene en cuenta los referentes cognitivos y las vivencias de los estudiantes.
- Permite la reflexión colectiva.
- Los encuentros despiertan el interés, la búsqueda y la elaboración personal de los estudiantes.
- Vincula los componentes PEA, de forma adecuada.
- Se estimula la problematización profesional y personal y la búsqueda independiente de los conocimientos.
- Se demuestra dominio del diagnóstico pedagógico, y en los encuentros se emplea adecuadamente en beneficio del PEA.
- Nivel de preparación metodológica que posee para estimular la motivación por el estudio independiente.

## Anexo # 6

### **Questionario dirigido a los profesores**

Profesor (a) por la importancia que tienen sus criterios y opiniones, solicitamos que conteste lo más claramente posible y con toda sinceridad las preguntas que a continuación aparecen acerca de su conocimiento sobre la estimulación de la motivación por el estudio independiente desde su actuación docente. Gracias por su cooperación.

#### **Datos generales:**

Años de experiencia como profesor: \_\_\_\_\_

1. ¿Conoce Ud. que es la motivación por el estudio independiente?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Explique brevemente \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Mencione algunos de los indicadores del contenido de la motivación por el estudio independiente que Ud. tiene en cuenta en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

\_\_\_\_\_

3. ¿Considera que está preparado para contribuir a la estimulación motivacional por el estudio independiente desde la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ Un poco \_\_\_\_\_ No se \_\_\_\_\_

Por qué \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. ¿En la preparación metodológica de su colectivo de asignatura, se ha planificado el tratamiento de los contenidos teóricos y metodológicos para estimular la motivación por el estudio independiente?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ No Sé \_\_\_\_\_

5. Los responsables del tratamiento del diagnóstico pedagógico de los estudiantes según su consideración son:

\_\_\_\_\_ Profesores principales de disciplina.

\_\_\_\_\_ Profesores principales de asignaturas.

\_\_\_\_\_ Todos los profesores.

\_\_\_\_\_ Directivos.

\_\_\_\_\_ Profesores de formación pedagógica.

\_\_\_\_\_ Profesor guía.

6. Los conocimientos que Ud. posee sobre la estimulación de la motivación, los ha adquirido de:

\_\_\_\_\_ Los años de estudio de la carrera.

\_\_\_\_\_ Resultados de la práctica educativa.

\_\_\_\_\_ Lectura de bibliografías.

\_\_\_\_\_ Experiencia como profesor.

\_\_\_\_\_ Otras

Cuáles \_\_\_\_\_

7. Considera importante recibir preparación para contribuir a la estimulación de la motivación por el estudio independiente.

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ No sé \_\_\_\_\_

Por qué \_\_\_\_\_

## Anexo # 7

### **Questionario dirigido a los Estudiantes.**

El cuestionario que a continuación le presentamos forma parte de una investigación que puede favorecer la calidad de la preparación de los profesores.

Agradecemos tu colaboración y le pedimos que nos facilite los siguientes datos:

Instrucciones:

- Marque con una cruz debajo de la respuesta que elija en cada caso.
- Si lo cree necesario, puede introducir la respuesta "NO SÉ".

**1.**

<b>No.</b>	<b>Los encuentros que imparten los profesores en el aula:</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>
1	Son muy teóricos			
2	Los vinculan con problemas de la vida cotidiana.			
3	Te orientan trabajos sencillos para entrenarte en la búsqueda de información.			
4	Te posibilitan plantear dudas, inquietudes, búsqueda de alternativas.			
5	Te permiten desarrollar iniciativas, independencia y responsabilidad.			
6	Te orientan tareas independientes que requieren de esfuerzo personal para su realización.			
7	Te brindan una atención diferenciada en dependencia de tus problemas profesionales.			
8	Te posibilitan expresar vivencias afectivas positivas por la profesión.			
9	Te presentan problemas para reflexionar.			
10	Te permiten la elaboración personal.			
11	Demuestran dominio y preparación en el contenido que imparten.			
12	Estimulan la motivación para realizar búsquedas sobre el contenido recibido a partir del estudio independiente.			
13	Despiertan el interés por la asignatura, la carrera y la profesión.			
14	Son evaluados a través de la realización del estudio independiente.			

**2. Mencione las asignaturas que considere que más motive la realización del estudio independiente y argumente en qué criterios basa su elección.**

## **Anexo # 8**

### **Fases y procederes para el análisis de contenido, reconocidas por Álvarez Valdivia (1997) y Cabrera (2009).**

- Fase de Preamálisis: Es organizado el material, a partir de la lectura minuciosa de los documentos producidos, recibiendo cierto orden a partir de los temas subyacentes para su posterior análisis.
- Fase de transformación del material. El material seleccionado es transformado en datos útiles en función del problema estudiado. En este sentido son seleccionadas pautas, enumeración que guía la fragmentación del material en unidades de análisis de muestreo, de registro y de contexto.
- Fase integración significativa de los contenidos: A través del proceso de categorización se organizan y clasifican unidades obtenidas sobre la base de criterios de analogía y diferenciación, utilizándose los niveles de indicadores, dimensiones y categorías.
- Fase construcción de los resultados: Se interpreta, organiza y elabora un conocimiento a partir de toda la información existente, dentro de una lógica de integración que confieren los sentidos que porta la información y que el investigador extrae a través de interpretaciones e inferencias.
- Fase de exploración del material: Se evalúa el nivel de isomorfismo existente entre los sentidos de los datos aportados por los sujetos de la investigación y los sentidos a los que arriba el investigador, ajustando las interpretaciones si fuese necesario.

## **Anexo # 9**

### **Escala valorativa dirigida a los profesores para evaluar el nivel de preparación metodológica de los profesores universitarios.**

#### **Estimado profesor:**

Con el objetivo de conocer algunos aspectos relacionados con la preparación metodológica necesitamos que valores del 1 al 5, los indicadores que a continuación le mostramos; considerando **5** la máxima calificación y **1** la mínima:

1. Conocimiento sobre los aspectos teóricos relacionados con la motivación \_\_\_\_\_.
2. Conocimiento de las potencialidades de las asignaturas para la estimulación motivacional por el estudio independiente \_\_\_\_\_.
3. Conocimiento para reconocer y evaluar con objetividad las particularidades de cada estudiante \_\_\_\_\_.
4. Conocimiento de los métodos, técnicas y procedimientos para la estimulación motivacional por el estudio independiente \_\_\_\_\_.
5. Actitudes positivas hacia el desempeño profesional \_\_\_\_\_.
6. Satisfacción respecto a la preparación metodológica \_\_\_\_\_.
7. Satisfacción por la actualización en contenidos teórico-metodológicos relacionados con la estimulación motivacional por el estudio independiente de los estudiantes \_\_\_\_\_.
8. Vivencias de sentido \_\_\_\_\_.
9. Habilidades para la implementación del enfoque desarrollador y problematizador en la planificación y ejecución del PEA \_\_\_\_\_.
10. Habilidades para instrumentar los contenidos teórico-metodológicos para la estimulación de la motivación por el estudio independiente de los estudiantes teniendo en cuenta las potencialidades de las asignaturas \_\_\_\_\_.
11. Autorreferentes de desempeño \_\_\_\_\_.
12. Patrón atribucional de éxitos y fracasos \_\_\_\_\_.

## Anexo # 10

### Caracterización de los profesores y estudiantes de la Carrera de Psicología de la FUM de Cabaiguán, datos del curso 2008-2009.

**Tabla 1 Caracterización de los profesores.**

Total	Años de Experiencia					Categoría Docente				Categoría Científica	
	≤ 1	2 a 3	3 a 4	4 a 5	> 5	Instructor	Asistente	Auxiliar	Titular	Máster	Doctor
32	8	4	5	9	6	21	11	0	0	9	0

**Tabla 2 Distribución de los estudiantes por años en la carrera de Psicología.**

Matrícula General	Matrícula por año académico					
	1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	6to año
129	45	27	21	18	11	7

## Anexo # 11

### **Aparato conceptual de la Metodología.**

**Motivación:** configuración individual de los contenidos y funciones de la personalidad que movilizan, direccionan y sostienen la actuación de los y las estudiantes en el PEA, confiriéndoles determinado potencial de regulación y autorregulación para su desempeño, formación y desarrollo integral (Moreno, 2004).

**Estudio:** Es una actividad personal, consciente y voluntaria que pone en funcionamiento todas las capacidades intelectuales con el fin de conocer, comprender, analizar, sintetizar y aplicar aquellos datos, técnicas, relaciones, problemas, principios y teorías que ayudan al sujeto en su formación (Oñate, 2004).

**Estudio independiente:** Es un proceso sujeto a la voluntad del estudiante que responde a necesidades individuales, cuya planificación depende de sus prioridades, intereses y motivaciones, el cual exige tiempo, esfuerzo y dedicación (Valdés Tamayo, 2007).

**Estimulación motivacional:** Proceso sistémico de formación y potenciación del ejercicio de las funciones reguladoras y autorreguladoras de la motivación, dirigido al desarrollo de niveles superiores de autodeterminación en los y las estudiantes a través de la organización del sistema de aprendizaje, mediante las condiciones, componentes y fines de la enseñanza (Moreno M. J, 2004).

**Clase encuentro:** Es el tipo de clase que tiene como objetivos aclarar las dudas correspondientes a los contenidos y actividades previamente estudiados por los alumnos; debatir y ejercitar dichos contenidos y evaluar su cumplimiento; así como explicar los aspectos esenciales del nuevo contenido y orientar con claridad y precisión el trabajo independiente que el estudiante debe realizar para alcanzar un adecuado dominio de los mismos (RM 210/2007).

**Preparación metodológica:** es un PEA particular, que se desarrolla en el espacio del trabajo metodológico, y se caracteriza por la apropiación por parte del profesor universitario de un conjunto de técnicas, métodos y procedimientos para lograr un determinado propósito con los estudiantes.

**Superación:** es un proceso, que tiene un carácter continuo, prolongado, permanente y transcurre durante el desempeño de las funciones docentes o directivas, su finalidad es el desarrollo del sujeto para su mejoramiento profesional y humano, sus objetivos son de carácter general: ampliar, perfeccionar, actualizar, complementar conocimientos, habilidades, capacidades, y promover el desarrollo y consolidación de valores (Mendoza, 2011).

**Taller metodológico:** es el tipo de trabajo docente-metodológico que tiene como objetivo debatir acerca de una problemática relacionada con el proceso de formación y en el cual los profesores presentan experiencias relacionadas con el tema tratado (RM. 210/2007).

**Trabajo científico-metodológico:** es la actividad que realizan los profesores en el campo de la didáctica con el fin de perfeccionar el proceso docente educativo, desarrollando investigaciones, o utilizando los resultados de investigaciones realizadas, que tributen a la formación integral de los futuros profesionales. Los resultados del trabajo científico-metodológico constituyen una de las fuentes principales que le permite al profesor el mejor desarrollo del trabajo docente-metodológico (RM. 210/2007).

**Entrenamiento:** como un proceso dirigido a potenciar el crecimiento profesional y humano. El cambio va dirigido tanto al ámbito pedagógico y profesional, como al personal y social del docente. El objetivo final es la mejora de la calidad del docente, investigadora y de gestión, es decir, de las funciones principales del profesional de la educación (Urbay, 2004).

## **Anexo # 12**

### **Requerimientos para la implementación de la Metodología.**

- Consentimiento y apoyo de la Dirección de la FUM al colectivo pedagógico del año a fin de que le facilite tiempo y local para implementar la Metodología.
- Preparación previa del colectivo pedagógico en la teoría en que se sustenta la preparación metodológica de los profesores universitarios para la estimulación motivacional por el estudio independiente, que le permitan asumir un rol activo y crítico ante la Metodología propuesta.
- Preparación previa del colectivo pedagógico en los diferentes métodos y técnicas a emplear en la implementación de la Metodología propuesta.
- Consideración del diagnóstico individual y grupal como punto de partida, para más que trabajar insuficiencias, trabajar potencialidades individuales y grupales, lo cual posibilita adecuar la Metodología a este y propiciar el logro de su efectividad.
- Previo convencimiento de los profesores de la necesidad de retroalimentar constantemente la Metodología e implementarla con flexibilidad para que se revierta en una calidad superior del proceso.
- Preparación teórico-metodológica del profesor sobre los presupuestos que sustentan el aprendizaje desarrollador y la tarea docente, para poder desenvolverse como un elemento dirigente y mediador activo del PEA.
- Se garanticen condiciones ambientales y psicológicas propicias que favorezcan la autorreflexión, autoaprendizaje y el trabajo en grupos, en este último caso pueden utilizarse técnicas participativas o trabajo en equipos y sobre todo la creación de espacios y sistemas de actividad-comunicación que propicien la interacción de lo individual con lo grupal.
- Se requiere dominio de las formas de superación profesional y trabajo metodológico necesarias a emplear para contribuir a la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente.

### **Anexo # 13**

#### **Sustentos de los talleres de formación-acción.**

Se asume esta forma de superación de acuerdo con las consideraciones del método de formación-acción participativa planteada por Fiol (2003), el cual considera:

- Está dirigido a grupos restringidos de personas. Por un periodo de tiempo definido. Los participantes se comprometen a intercambiar experiencias y consejos.
- Utiliza situaciones reales de trabajo en las cuales están inmersos los participantes y sobre las que deben llevar a cabo un proyecto de acción que presentarán y compartirán al finalizar las sesiones programadas. En este caso, cada participante debe escoger una de las asignaturas que imparten y preparar una clase metodológica, la cual debatirá ante el resto de los profesores, de acuerdo con la utilización de los contenidos abordados en el marco de la experiencia formativa.
- Crea las condiciones para que se produzcan tres aprendizajes fundamentales en los profesores: autoprepararse, preparar a los demás y recibir preparación de otros participantes, en tanto el participante es y se siente el centro de la acción formativa por el peso que se le otorga a su participación en la dinámica pedagógica.
- Es organizado y dinamizado por un responsable pedagógico: El formador que se desempeña como animador de grupo (apoya, facilita y estimula), experto en la temática central de la experiencia formativa y consultor metodológico (guía en los momentos).
- Se desarrolla en diversos espacios que alternan reuniones de intercambio en el taller de formación (reflexión) con las clases encuentro (acción), promoviendo una pedagogía activa y de intercambio que permite la adquisición de conocimientos básicos sobre el tema propuesto a través de la combinación alternada del método expositivo (formador) con la elaboración conjunta (formador/participantes; participante/participante a través de ejercicios e intercambio de vivencias).
- Constituye un marco pedagógico dentro del cual los participantes se enriquecen con las experiencias de los demás ya sea por similitud o por diferencia. Se fomenta el aprendizaje de la autonomía, así como el desarrollo del espíritu crítico y la aceptación de críticas.
- El programa diseñado para la formación-acción participativa toma como centro la preparación metodológica del profesor, abordando los elementos imprescindible de la pedagogía, de su accionar como profesor y de su maestría pedagógica.

## **Anexo # 14**

### **Fases del Entrenamiento.**

**Dra. C. Mariyn Urbay. Tesis Doctoral (2004)**

Asumiéndose las etapas que propone Urbay (2004) y adaptadas para el trabajo metodológico que se diseña:

*Etapa retrospectiva y de motivación:* Creación de un clima socio-psicológico favorable de sensibilización para el proceso que se pretende modelar en el entrenamiento, dirigido al mejoramiento desempeño para la estimulación motivacional. Significa experimentar cómo sentirse en una situación imaginada. Esta etapa propicia el contacto entre los participantes, se interpretan los significados, experiencias y vivencias anteriores, se incentiva la motivación por el proceso de mejoramiento sentándose las bases para el establecimiento de compromisos respecto a lo que deben perfeccionar o cambiar en su desempeño profesional. Esta etapa supone romper con algunos obstáculos que dificultan el mejoramiento profesional del profesor, entre ellos: a- la resistencia al cambio. b- predominio de métodos tradicionales de educación. c- una educación centrada en el conocimiento más que en los significados. d- poca motivación por el perfeccionamiento de su desempeño.

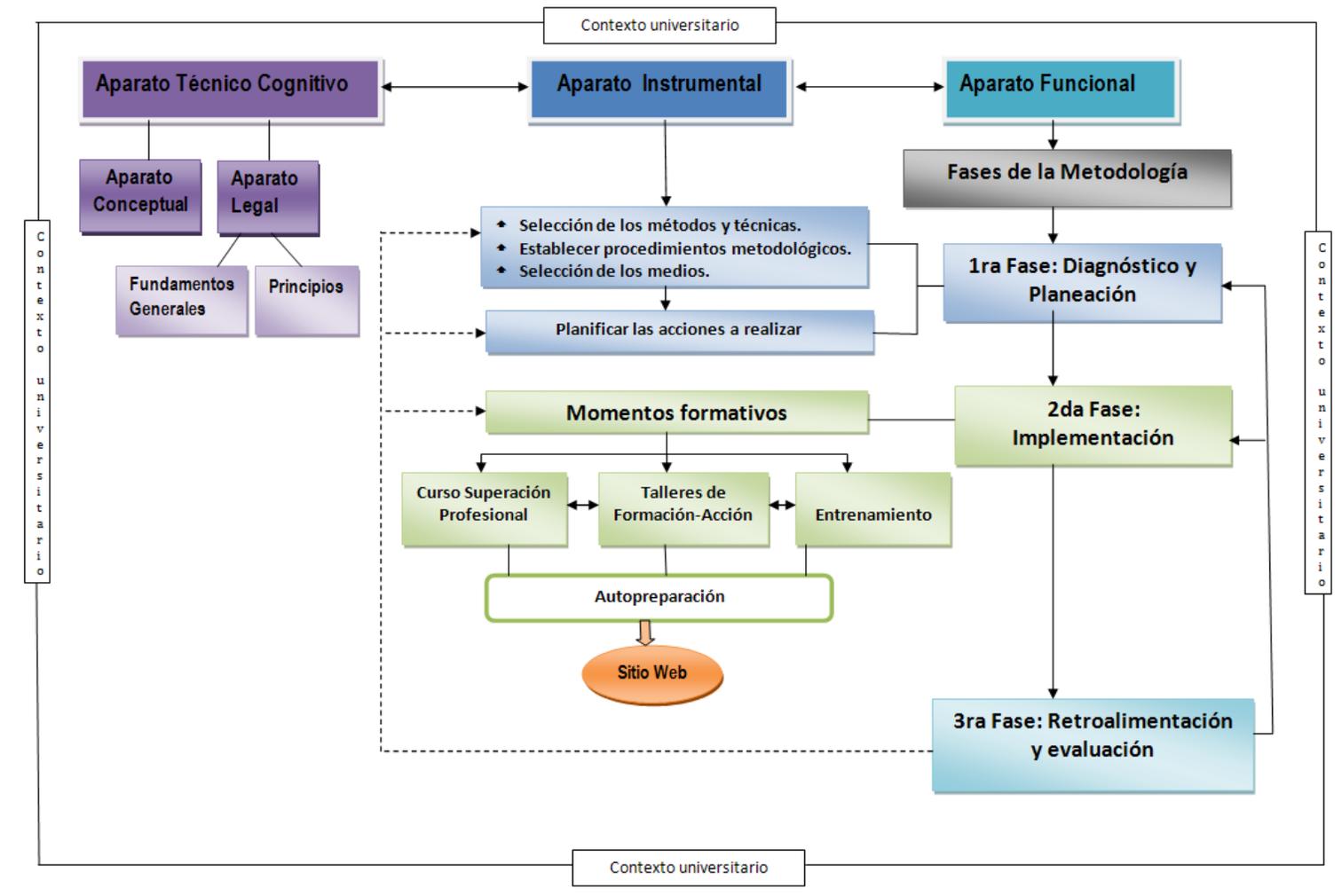
*Etapa de análisis y valoración:* Propone tópicos para la reflexión y la discusión teórico-metodológica por parte de los integrantes respecto a la estimulación motivacional desde una perspectiva integradora. Constituye una etapa muy importante pues es el momento donde se compara el conocimiento que poseen los profesores y sus posibilidades para una constante retrospectiva de lo que fuimos, somos y deberíamos ser. Consiste en el otorgamiento de primacía a la experiencia subjetiva (vivencias, sentimientos) inmediata como fuente de conocimiento. Se orienta al estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta el marco referencial, con un marcado interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construye en interacción.

*Etapa de articulación:* Esta etapa supone el cambio de actitudes del profesor para favorecer en su desempeño la atención personalizada y la mejora de la calidad de la educación. Es un proceso de construcción profesional en que a través del descubrimiento de soluciones sobre la estimulación motivacional, el profesor va desarrollando destrezas cognitivas, metacognitivas y procedimentales que le permiten la valoración de su desempeño.

*Etapa de resolución y diagnóstico:* Se retoma el problema formulado inicialmente y replantean alternativas de solución. Se evalúan resultados obtenidos tomando como referente los indicadores declarados para evaluar el nivel de desarrollo profesional, siempre procurando tener una imagen real de las verdaderas posibilidades de los profesores. Cada sesión del entrenamiento constituye un espacio para perfeccionar conocimientos y habilidades, para modificar modos de actuación y eliminar prácticas erradas. Además de este análisis el profesor autoevalúa su verdadero desempeño, elemento este que facilita la retroalimentación de cómo marcha el entrenamiento. En este sentido se hace énfasis en los siguientes elementos: a) Satisfacción de las expectativas y necesidades. b) Interpretación e incorporación de lo aprendido a la práctica, para su renovación y/o transformación. c) Aspectos que deben ser reajustados conforme a su aplicabilidad, exigencias de la sociedad o desarrollo científico técnico. d) Cambios que deben producirse en la concepción del entrenamiento. Estos espacios no constituyen un esquema rígido, en dependencia de las necesidades que vayan surgiendo y del nivel de complejidad de los temas para los profesores, podrán instrumentarse más tiempo respecto a una temática, de mutuo acuerdo

**Anexo # 21**

Representación gráfica: Metodología dirigida a la preparación metodológica del profesor universitario para la estimulación motivacional por el estudio independiente.



## Anexo # 22

### **Encuesta para determinar el nivel de competencia de los expertos.**

Usted ha sido seleccionado(a) por su calificación científica, sus años de experiencias y resultados alcanzados en su labor profesional como posible experto(a) para valorar los resultados teóricos y posible incidencia en la práctica de esta investigación.

El objetivo de la presente encuesta es valorar una **Metodología para la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente en el contexto de la Filial Universitaria Municipal de Cabaiguán.**

A tales efectos resulta necesario la selección de expertos en pedagogía de forma que puedan emitir juicios con una profunda valoración de los resultados investigativos y su vialidad.

Agradecemos su cooperación y la dedicación de parte de su tiempo, lo que aportará al perfeccionamiento de la docencia universitaria.

#### **I. Datos generales del encuestado:**

Centro y Departamento donde labora actualmente:

Categoría científica:

Categoría docente:

Años de trabajo en la Educación Superior:

Municipio:

Provincia:

#### **II. Autovaloración:**

Marque con una (x) en la tabla siguiente la casilla que refleja su nivel de conocimiento sobre metodología como resultado científico de la investigación.

Considere que la escala que se le presenta es ascendente, es decir, el número 10 indica pleno conocimiento y el cero, absoluto desconocimiento de la problemática que se evalúa.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Realice una autoevaluación del grado de influencia que cada una de las fuentes que se presentan a continuación ha tenido en su conocimiento y criterios que le permiten evaluar la Metodología dirigida a la preparación metodológica del profesor para la estimación motivacional por el estudio independiente. Para ello marque con una cruz (x) según corresponda en: Alto, Medio y Bajo.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia
--------------------------	---------------------

	Alto	Medio	Bajo
1. Investigaciones y publicaciones relacionadas con el tema.			
2. Conocimientos sobre la metodología como resultado científico.			
3. Conocimientos sobre los principios de la educación.			
4. Conocimientos acerca de la didáctica de los contenidos.			
5. Conocimientos sobre la estructura de una metodología.			
6. Conocimientos sobre las fases y pasos condicionantes de una metodología.			
7. Conocimiento del estado actual de la problemática en el país y en el extranjero.			
8. Capacidad para hacer valoraciones conclusivas.			
9. Capacidad para recomendar.			
10. Intuición.			

**Anexo # 23**

**Currículum abreviado de los expertos.**

Experto	Categoría Científica o Académica	Categoría Docente	Años de experiencia en la Educación Superior	Coefficiente K de Competencia
1	Doctor	Titular	27	0.90
2	Doctor	Titular	31	0.85
3	Doctor	Titular	29	0.90
4	Doctor	Titular	26	0.75
5	Doctor	Titular	25	0.83
6	Doctor	Titular	28	0.90
7	Doctor	Titular	24	0.88
8	Doctor	Titular	32	0.78
9	Doctor	Auxiliar	22	0.90
10	Doctor	Auxiliar	20	0.85
11	Doctor	Auxiliar	24	0.83
12	Máster	Auxiliar	19	0.85
13	Máster	Auxiliar	14	0.75
14	Máster	Asistente	19	0.90
15	Máster	Asistente	15	0.85

## Anexo # 24

### Indicadores para valorar la propuesta según el método de “Criterios de Expertos”.

Compañero(a):

Usted ha sido seleccionado, por su calificación científica, sus años de experiencia y los resultados alcanzados en su labor profesional, como experto para evaluar los resultados teóricos y posible incidencia en la práctica de esta investigación, por lo que la autora le solicita que le ofrezca sus ideas y criterios sobre las potencialidades e insuficiencias que presenta la **Metodología para la preparación metodológica del profesor universitario en la estimulación motivacional por el estudio independiente en el estudiante.**

Nombre:

Especialidad:

Sexo:

Edad:

Cargo:

Años de experiencia:

Categoría docente:

Categoría científica.

Desde su perspectiva marque con una X el nivel que considere de la escala presentada para cada uno de los indicadores y responda con la mayor sinceridad y amplitud posible.

La valoración debe acompañarse siempre que sea necesario de argumentos, recomendaciones o posibles soluciones desde el punto de vista pedagógico para la implementación de las modificaciones sugeridas por usted.

Aspectos a valorar acerca de la Metodología:		Escala				
		I	PA	A	BA	MA
1	Objetivo de la Metodología.					
2	Sistema de conceptos en función de los objetivos de la Metodología.					
3	Fundamentos en los que se sustenta la Metodología.					
4	Principios que la rigen					
5	Procedimientos empleados.					

6	Elección de las fases del aparato funcional de la Metodología.					
7	Representación gráfica de la Metodología.					
8	Contribución a la preparación metodológica del profesor.					
9	Posibilidades reales de su puesta en práctica.					
10	Indicadores para medir el nivel de preparación metodológica del profesor.					
11	Ventaja del Sitio Web docente para la autopreparación del profesor					

I- Inadecuado.

PA- Poco adecuado.

A- Adecuado.

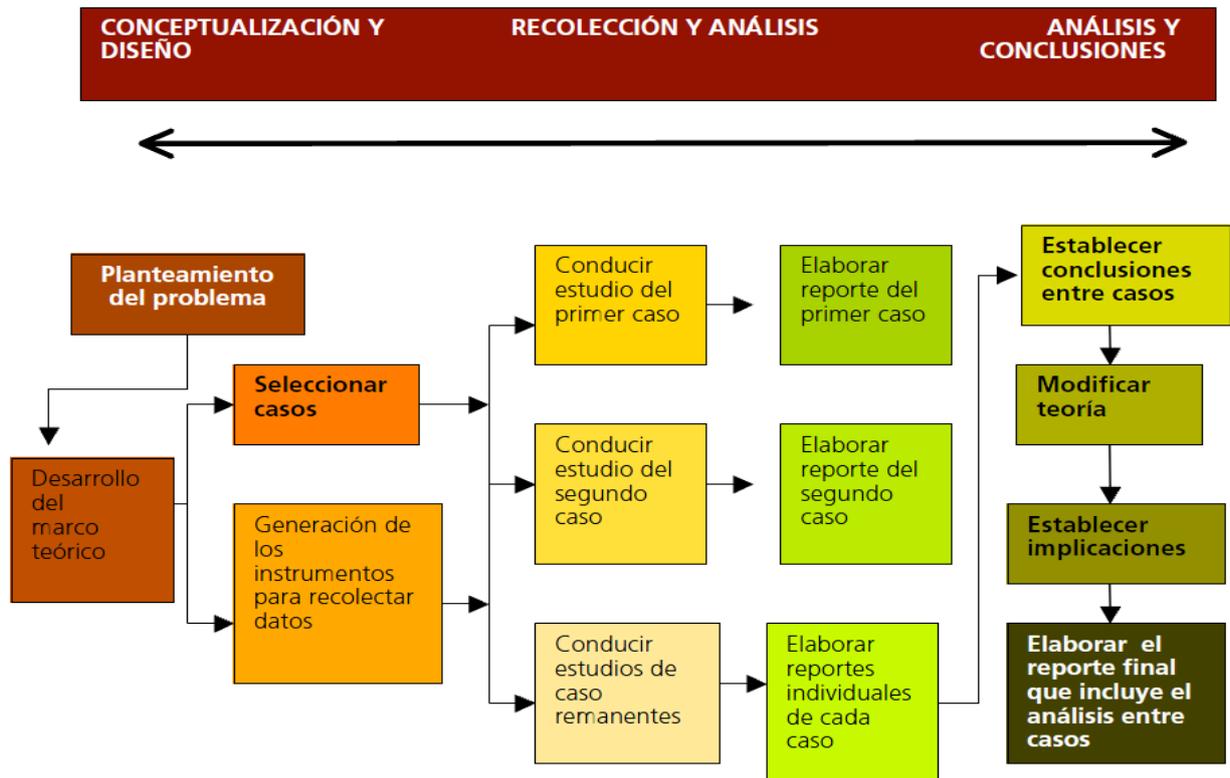
BA- Bastante adecuado.

MA- Muy adecuado.

**Argumentos:**

**Anexo # 25**

**Figura 1. Secuencia de un diseño de casos múltiples (tomado de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, s/a, 6ta edición).**





## Anexo # 27

### **Questionario para el diagnóstico de la preparación metodológica del profesor para la estimulación motivacional por el estudio independiente.**

#### **CUESTIONARIO:**

1. Un aspecto importante de la labor del profesor consiste en la planificación de su clase.
  - a) Argumente los requerimientos pedagógicos que tiene Ud. en cuenta en la planificación de las clases.
  
2. Sobre la estimulación motivacional por el estudio Independiente.
  - a) Defina que entiende por estimulación motivacional por el estudio Independiente.
  - b) Mencione al menos 3 acciones que Ud. realiza desde la dirección del PEA para contribuir a la estimulación motivacional por el estudio independiente.
  
3. Exprese sus criterios sobre la importancia que Ud. considera tiene la preparación metodológica que recibirá.
  
4. Argumente con tres razones porque aceptaste participar en la preparación metodológica.
  
5. Valore si las distintas formas en que se desarrollará la superación profesional y el trabajo metodológico para la preparación metodológica en la estimulación motivacional, resultan efectivas para el propósito concebido.