

UNIVERSIDAD CENTRAL “MARTA ABREU” DE LAS VILLAS

CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN

“Gaspar Jorge García Galló”



**LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE/TUTOR EN LA HABILIDAD
APRENDER A APRENDER EN EL ISCED-HUAMBO**

Tesis presentada en opción al grado científico de

Doctor en Ciencias Pedagógicas

Apolinário Satchimo Namalyongo

Tutores: Dr. C. Marilyn Urbay Rodríguez

Dr.C. Roquilina J. Cabré Hernández

SANTA CLARA, 2026

Dedicatoria

A mi esposa, porque este logro es solo por y para ella, te amo.

Agradecimientos

No me alcanzaría la vida, menos esta página, para agradecer a mi tutora Marilin Urbay Rodriguez, Alfredo Maria de Jesus Paulo, Mário José da Costa Rodrigues, Tomé Natividade Prata, Moisés Canjenque, Gregório Joaquim Chilembo y todas las personas que fueron parte de este proceso. Gracias a todos, por todo y por tanto.

RESUMEN

Perfeccionar la calidad educacional, en correspondencia con el dinamismo de las demandas sociales, conduce a especificar la misión de la universidad angolana contemporánea hacia un cambio educativo que favorezca su mejora continua. Este proceso se sustenta en la premisa de generar logros de aprendizaje que satisfagan los requerimientos del desempeño del docente en la sociedad mediante la formación continua, requiriendo ser flexible. Angola, necesita sumarse a este proceso, para mejorar la calidad de la profesión. Mediante los métodos del nivel teórico y empírico se detectaron carencias en el orden teórico y práctico en la habilidad de aprender a aprender como necesidad en el docente/tutor para convertirse en un transformador de la práctica pedagógica. Esto conduce a la propuesta de un programa de formación continua del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender, estructurado teniendo en cuenta sus bases teóricas desde una perspectiva integradora, el tránsito por cada una de sus etapas, los criterios científicos para su desarrollo y sus secuencias de aprendizaje en la preparación para su empleo, de forma sistémica y coherente con las características de la universidad angolana. Este programa, tiene como objetivo el desarrollo de la habilidad aprender a aprender, estructurado en un sistema de actividades que cumplen un objetivo parcial para el fin trazado, un curso de posgrado, guías de autopreparación del docente/tutor y seminario integrador. Se evalúa a través de su implementación parcial en el contexto del Instituto Superior de Ciencias de la Educación-Huambo (ISCED).

Palabras clave: Formación; Formación del Profesorado; Formación Continua; Preparación; Habilidades Profesionales y Aprender a Aprender.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS GENERALES DE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE/TUTOR EN LA HABILIDAD APRENDER A APRENDER.....	14
1.1. La formación continua inicial y permanente en el contexto universitario	14
1.2. La preparación del docente /tutor en el contexto universitario	19
1.3. La habilidad aprender a aprender en el contexto universitario.....	28
1.3.1. El aprendizaje como actividad sociocultural	28
1.3.2. Dominio de la habilidad aprender a aprender.....	33
CAPITULO II: RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO Y DETERMINACIÓN DE NECESIDADES. PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA.....	42
2.1. Diseño de la investigación.....	42
2.2. Población y muestra	42
2.3. Determinación de necesidades. Diseño de técnicas e instrumentos	43
2.3.1. Registro y clasificación de los datos.....	43
2.4. Resultados obtenidos del análisis de documentos (Anexo I).....	44
2.5. Resultados de las observaciones a las reuniones de departamento: (Anexo II).....	45
2.6. Resultados obtenidos en la encuesta (Anexo III)	45
2.7. Resultados de la Entrevista a directivos (Anexo IV)	51
2.8. Resultados de la Prueba Pedagógica de Desarrollo I (Anexo V)	52
2.9. Regularidades del proceso de diagnóstico.....	57
CAPÍTULO III: PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA DE PREPARACIÓN AL DOCENTE/TUTOR EN LA HABILIDAD APRENDER A APRENDER EN ISCED-HUAMBO.....	59
3.1. Sustentación del programa de formación continua de preparación en la habilidad aprender a aprender del docente/tutor en ISCED-Huambo	59
3.2. Análisis de los resultados de la observación a las diferentes acciones de formación 79	
3.3. Análisis de los resultados de la Prueba Pedagógica de Desarrollo II (Anexo XI)	80
3.3.1 Resultados de la Prueba Pedagógica de Desarrollo II	85
3.4. Análisis de los resultados del seminario integrador	88
CONCLUSIONES.....	94
RECOMENDACIONES.....	95
BIBLIOGRAFÍA.....	96
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La mejora de la calidad educativa, en correspondencia con el dinamismo de las demandas sociales, conduce a redefinir la misión de la universidad contemporánea hacia un cambio educativo que favorezca la mejora continua. Esto bajo la premisa de que se produzcan logros de aprendizaje en términos de conocimientos, habilidades y valores que satisfagan los requerimientos del desempeño del docente en la sociedad.

En las primeras décadas de este siglo los educadores enfrentan desafíos como la globalización y la revolución digital, que han transformado las costumbres y estilos de vida de las personas, debido al constante e imparable desarrollo de las tecnologías digitales e internet. Esto determina que en su práctica diaria deben enfrentar nuevas realidades y, por tanto, desarrollar métodos innovadores de enseñanza y aprendizaje (Maldonado-Ramírez, 2020).

Cualquier esfuerzo por transformar la realidad educativa debe basarse en una reflexión exhaustiva sobre el tipo de institución que se desea establecer. Por tanto, es imprescindible que se otorgue un mayor valor a la formación, como única alternativa para enfrentar los retos actuales de la Educación Superior en el contexto de Angola.

La formación docente constituye una herramienta fundamental para generar y mejorar las capacidades de enseñanza de los sistemas educativos; esta se divide en dos etapas: la formación inicial, que satisface los requisitos mínimos de estudio; y la formación en servicio, que corresponde a la formación especializada una vez concluida la inicial (Vélaz, 2023).

En la mayoría de los países de la región, ambas etapas están organizadas o articuladas en una carrera docente, que da cuenta de los procesos de ingreso, progresión y formación continua de los maestros.

En relación con estas apreciaciones en el Informe Delors se plantea:

Al considerarse a las universidades como una sede de cultura y estudio abierta a todos, la Comisión pretende únicamente concretar el eje de su orientación: la educación a lo largo de la vida. Busca, además, que se reconozca la misión de la universidad, y aun sus responsabilidades, en su participación en los debates generales acerca de la concepción y el futuro de la sociedad (1996, p. 148).

A nivel internacional la formación docente presenta un panorama heterogéneo, que revela la coexistencia de diferentes tradiciones y situaciones políticas, sociales y pedagógicas. Sin embargo, existen problemáticas comunes que dificultan el desarrollo de programas educativos que cumplan con los criterios de calidad establecidos internacionalmente (Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur, 2014).

La UNESCO, a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030, promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Este compromiso global se refleja a nivel nacional en la Constitución de la República, la cual garantiza el derecho a una educación de calidad para todos, evidenciando el marcado interés del Estado por alcanzar este fin.

La misión de la enseñanza superior es preservar, desarrollar y promover la cultura de la humanidad a través de sus procesos y en estrecho vínculo con la sociedad. Para cumplir con este propósito, se requieren modalidades de formación ágiles que fomenten el diálogo profesional, el análisis y la mejora de la enseñanza a

partir del estudio de la realidad educativa, así como el aprendizaje entre pares que actúen como críticos recíprocos.

Este proceso constituye un esfuerzo sistémico y planificado para integrar, de manera gradual y continua, habilidades, conocimientos, hábitos, actitudes y valores. Dicha integración prepara a los individuos para un desempeño laboral eficiente en cualquier nivel o modalidad, y para una participación activa, consciente y crítica en su entorno sociolaboral, por lo que debe realizarse de un modo activo y participativo.

La formación continua juega, en este contexto, un papel fundamental, pues permite que el docente analice los efectos de las innovaciones, adapte su trabajo y desarrolle nuevas estrategias de enseñanza, según las necesidades individuales de cada contexto y la renovación teórica permanente en el campo de los conocimientos pedagógicos (Núñez-Rojas, 2019; González Fernández, Zabalza-Cerdeiriña, Medina-Domínguez, Medina-Rivilla, 2019; Temoche Cavero, Díaz Rivadeneira, Gonzales Soto, V. A. 2023 & Candermo, J. 2024). Es así que se ha transformado en un proceso encaminado a la sustitución y actualización de habilidades inicialmente alcanzadas, para responder a los cambios del entorno social (Escudero, Gonzales y Ramírez, 2018; Aneas Novo, Sánchez Rodríguez y Sánchez Rivas, 2019; & Pérez-Van-Leenden, 2019). Por ello, es relevante en las políticas educativas, decisiva para la modernización de los organismos escolares, por su papel en el logro de la eficacia educativa (Guadalupe, León, Rodríguez & Vargas, 2017).

La formación continua comprende varias dimensiones (Quiroz, 2019): La dimensión educativa se relaciona con la actualización docente derivada de los cambios curriculares. La dimensión pedagógica se refiere a la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en la labor docente. La dimensión humana considera la relevancia de estos procesos para el desarrollo personal y profesional del docente. Finalmente, la dimensión investigativa se vincula con la innovación educativa a partir de las habilidades cognitivas desarrolladas durante la

formación. Por otra parte, constituye una herramienta efectiva para la preparación de los actores sociales, ya que permite incrementar conocimientos, desarrollar habilidades y reforzar valores en los directivos, con el fin último de transformar la sociedad. En esta dirección, los programas a nivel internacional reconocen la importancia de la formación docente del profesor universitario para elevar la calidad de la Educación Superior. En este sentido, Zabalza (2025) sostiene que "la formación del profesorado universitario, en el doble sentido de cualificación científica y pedagógica, es uno de los factores básicos de la calidad universitaria (...)" (p. 15), destacando que muchas universidades ya sitúan sus programas de formación en el marco de las estrategias de mejora de la calidad.

El análisis de las evidencias recopiladas en diversos estudios permite identificar aspectos claves de la formación continua. Entre ellos, se destaca su función como medio de transformación de la práctica pedagógica, su papel en el desarrollo profesional docente y la promoción de una cultura investigativa, así como su importancia para potenciar las capacidades pedagógicas del profesorado.

Vinculado a lo anterior, las tendencias más recientes en torno a la capacidad de aprender a aprender enfatizan el enfoque por competencias. Este concepto, pese a su polisemia y aplicación en diversos contextos teóricos, ha adquirido gran relevancia a nivel internacional. Prueba de ello son iniciativas como el sistema EUROPSY, implementado en Europa desde 2010 para acreditar a profesionales de la Psicología, y el Proyecto Tuning (Vera, 2024) —adaptado para América Latina a partir de 2007—, que consolidan la centralidad de las habilidades en los sistemas educativos contemporáneos.

La incidencia de la formación continua en la labor tutorial del docente es un área de estudio incipiente, particularmente en el contexto angolano y más específicamente en ISCED-Huambo. La literatura existente se ha centrado en otros aspectos, tales como: el uso de las TIC en la labor tutorial Pantoja y Castellano, (2015), el desarrollo de la competencia tecnológica del profesorado López-Mayor y Cascales-Martínez, (2019); y Ruíz-Palmero, et al. (2023), el

conocimiento de las familias y el alumnado sobre las TIC como recurso tutorial, la percepción del tutor sobre las dificultades de su función para identificar áreas de mejora Urosa-Sanz y Lázaro-Fernández (2017), y el papel del tutor en las relaciones familia-escuela desde una perspectiva crítico-reflexiva (Ceballos & Saiz, 2019). Sin embargo, se observa una carencia de investigaciones que exploren específicamente el impacto de la formación continua en la habilidad tutorial de aprender a aprender.

En Angola diversos autores han tratado el tema de la formación continua de los docentes, entre ellos Kamuele, Lucamba y Sambo (2018), Julião y Bimbi (2020), Capitango (2021), Bortot y Brás (2023), António, Kuebo y Lucamba (2024) y Sánchez (2025). Sus estudios son recursos clave para la capacitación de los educadores en contextos variados y con ciertas particularidades, sus investigaciones constituyen herramientas fundamentales para la preparación de los docentes en diferentes realidades y con determinadas características.

Por ejemplo De la Noval Díaz, G., Sambo, M. D. R. B., Diago, N. B., Cano, M. J. M., Castilla, M. V., & Yzquierdo, G. C. C. (2018) abordan la Evaluación de una estrategia tutorial para la formación pedagógica de monitores en la Facultad de Medicina de la Universidad “Katyavala Bwila”, de Angola. *Mediciego*; Lucamba, A. L., & Pérez, J. J. F. (2018) sugiere una Estrategia para la capacitación de los tutores de la práctica pedagógica en el adiestramiento laboral de la especialidad de matemática del instituto superior de ciencias de la educación, huambo-angola; Bimbi Filipe, A. (2020) propone para la *superación del docente el trabajo con las estrategias de aprendizaje de contenidos químicos en la Escuela Superior Pedagógica de Namibe Angola* ; por su parte Chikuambi, A. C., Morales, M. C., & Blanco, L. P. B. L. P. (2020) investigan sobre la Calidad del aprendizaje en la escuela especial en angola desde la preparación de los docentes; Lucamba, A. L., Zulueta, L. S., & Duran, D. D. L. C. C. (2024) acerca de la Estrategia para la capacitación de los tutores de la práctica pedagógica en el adiestramiento laboral; Sánchez, E. K. L., Rojas, P. A. D., & Tomey, A. V. (2025) sobre las Necesidades sentidas de preparación profesoral para la gestión del proceso docente.

Los resultados propuestos por estas investigaciones en el contexto angolano no han estado centradas en la preparación del docente en torno a la habilidad aprender a aprender, por lo que en el caso del docente/tutor de ISCED-Huambo se divierten carencias relacionadas con:

- La conceptualización del propio término aprender a aprender, relacionado con la capacidad de conocer, organizar y autorregular el proceso de aprendizaje propio.
- Dificultades en el contenido de dicha habilidad.
- Manifiestan problemas en la práctica educativa relacionados con el diagnóstico pedagógico y la toma de decisiones sobre la base de aprendizajes logrados.
- Tienen dificultades en el dominio de las secuencias de aprendizaje de la habilidad aprender a aprender.
- Carencias en la transferencia de los conocimientos alcanzados a nuevas situaciones.

No obstante, si bien la política educacional y los resultados investigativos reconocen la necesidad de una formación integral del estudiante, lo que conlleva a una preparación docente acorde con la realidad angolana revela insuficiencias en los modos de actuación de los docentes/tutores. Estas carencias se manifiestan tanto en el cumplimiento de sus funciones inherentes como en el pobre dominio de la habilidad aprender a aprender.

El contenido de la formación en la habilidad aprender a aprender es abordado por diversas disciplinas y enfoques conceptuales, siendo definido a través de categorías como competencias, capacidades, procesos, estrategias y habilidades.

Para los fines de esta investigación, se adopta el término habilidades, que es uno de los componentes que integran las competencias. Esta se concibe como una categoría de naturaleza psicológica, que se forma y desarrolla intencionadamente

en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su dominio se manifiesta en un saber hacer con calidad.

En la República de Angola el docente del Instituto Superior de Ciencias de la Educación, en su misión de formar integralmente al estudiante, cuenta con conocimientos de la asignatura que enseña y de los procedimientos para implementar el currículo. Sin embargo, este dominio inicial no lo exime de la necesidad de estudiar y reflexionar críticamente sobre su propia práctica pedagógica.

Estas instituciones son fundamentales para crear las condiciones que garanticen la efectividad de las transformaciones educativas en todos los niveles. En este empeño, la labor del docente es crucial: debe fomentar una educación que, sin descuidar la instrucción, prepare a los jóvenes para identificar y resolver problemas de la vida, capacitarlos para aprender de manera autónoma y, de este modo, contribuir a una toma de decisiones que defina su modo de actuación en la sociedad.

Si bien el incremento de docentes con títulos de máster y doctorado en la Educación Superior angolana ha enriquecido la capacidad para buscar soluciones científicas a los problemas del aula, estas iniciativas aún resultan insuficientes. Se requieren, por tanto, nuevas proyecciones para el quehacer científico de estas instituciones.

En esta dirección, autores como Muñoz y Pastor (2015) y Espinoza et al. (2019) abogan por ofrecer formaciones más específicas vinculadas a la función tutorial de los profesores. Coincidiendo con esta visión, se considera crucial reformular los planes de estudio de las titulaciones universitarias para incluir asignaturas específicas que preparen a los futuros docentes para este rol, logrando así una formación adaptada al perfil del tutor (McDonald & Trujillo 2024).

La formación específica constituye un factor determinante en la labor tutorial que realiza el docente con los estudiantes. Será necesario, por tanto, diseñar programas y acciones específicas que contribuyan a la preparación de los docentes y estudiantes en cuanto a las funciones de tutoría. En esta línea González et al. (2018) defienden la importancia de la preparación inicial del profesorado en cuanto a su competencia como tutoras y tutores, aunque también alerta de la necesidad de seguir optimizando la formación continua recibida.

De acuerdo con Colomo y Gabarda (2019), resulta imprescindible que, durante el periodo de prácticas de docentes en formación, se cuente con tutores que dispongan de formación específica sobre la acción tutorial. Al mismo tiempo, se hace necesario diseñar y poner en práctica programas formativos en los que se profundice en la formación continuada del docente en torno a los procesos de acción tutorial.

La experiencia profesional del autor como profesor y coordinador de Prácticas Pedagógicas en el ISCED-Huambo, y actualmente como Jefe del Departamento de Educación en la Dirección Provincial de Educación de Huambo, le ha permitido dirigir diversas acciones de preparación para docentes y directivos. En este contexto, ha podido constatar que el propio término aprender a aprender es ampliamente desconocido, y que los participantes en estas formaciones evidencian un desarrollo deficiente de dicha habilidad en su quehacer profesional.

Por lo tanto, resulta fundamental que los docentes en ejercicio desarrollen primero en sí mismos esta habilidad, como condición previa para poder fomentarla posteriormente en sus estudiantes.

Esta necesidad conduce a identificar como situación problemática de la investigación las insuficiencias que presentan los docentes/tutores en el dominio de los conocimientos, habilidades y modos de actuación inherentes a la propia habilidad aprender a aprender.

El panorama descrito en la situación problemática conduce a identificar el problema científico: ¿Cómo contribuir a la preparación del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender?

Objeto: La formación continua del profesional universitario.

Objetivo: Proponer un programa de formación continua para la preparación del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender del ISCED-Huambo.

Campo: La preparación del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender en el ISCED-Huambo.

Preguntas científicas:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el proceso de formación continua en la preparación del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender?
2. ¿Cuál es el estado actual que presenta la preparación del docente/tutor con respecto a la habilidad aprender a aprender en el ISCED-Huambo?
3. ¿Cómo estructurar un programa para la preparación del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender en el ISCED-Huambo?
4. ¿Qué transformaciones ocurren en la preparación del docente/tutor derivadas de la implementación del programa de formación continua en la habilidad aprender a aprender?

Tareas científicas:

1. Determinación de los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la formación continua en la preparación del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender.
2. Diagnóstico del estado actual que presenta la preparación del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender en el ISCED-Huambo.

3. Estructuración del programa de formación continua del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender en el ISCED-Huambo.
4. Evaluación de las transformaciones que ocurren en la preparación del docente/tutor derivado de la aplicación del programa de formación continua en la habilidad aprender a aprender.

El estudio se realizó en el ISCED-Huambo, con una población de 33 docentes/tutores del departamento de Humanidades y una muestra de tipo intencional, conformada por 13 docentes/tutores del mismo departamento, lo que representa el 39.3 % del total.

El proceso investigativo se sustentó en el método general el dialéctico-materialista.

Se emplearon métodos del nivel teórico, empíricos y estadísticos matemáticos.

Métodos del nivel teórico:

Método analítico-sintético: permitió el análisis del objeto en sus múltiples relaciones y componentes, así como la determinación de las características generales que lo tipifican, lo que posibilitó la selección de las secuencias de aprendizajes y la interpretación de las dificultades que presenta el docente/tutor en la habilidad aprender a aprender.

Método inductivo-deductivo: permitió derivar del conocimiento de casos particulares (docente/tutor) un conocimiento más general que refleja las características de la formación de estos respecto a la habilidad aprender a aprender; además, arribar a determinadas generalizaciones que constituyeron puntos de partida para formulaciones teóricas.

Método sistémico-estructural: posibilitó la orientación general del estudio como una realidad integral, formada por componentes que mantienen formas estables de interacción y cumplen determinadas funciones; asimismo, posibilitó el establecimiento de relaciones entre las secuencias de aprendizaje y su expresión en el programa de formación continua.

Tránsito de lo abstracto a lo concreto: orientó el proceso de integración del conocimiento científico que se produce en las diferentes esferas de la ciencia relacionadas con el proceso de formación continua del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender.

Modelación: Se utilizó para modelar la estructura general de la tesis y el establecimiento de relaciones entre los diferentes aspectos que conforman el programa de formación continua.

Enfoque de sistema: Se empleó para distinguir las relaciones de dependencia y jerarquía entre los componentes que conforman el programa de formación continua, desde una concepción integradora y sistémica.

Métodos del nivel empírico:

Análisis de documentos: aportó información retrospectiva sobre un ámbito de la realidad que se investiga, pues facilitó explicitar las concepciones y orientaciones que existen acerca de la temática de estudio, con el objetivo de valorar las exigencias a la formación continua del docente/tutor en los documentos que norman este proceso. (Anexo I)

Observación: con el objetivo de obtener información acerca de la proyección de la formación continua y valorar el desempeño de los docentes/tutores con respecto a la habilidad aprender a aprender, se elaboró una guía de observación para las reuniones de departamentos, el balance de los resultados de la actividad docente y la reunión con los estudiantes. (Anexo II)

Encuesta: se aplicó con la intención de obtener información sobre el dominio de la habilidad aprender a aprender de los docentes/tutores. (Anexo III)

Entrevista: se utiliza en su modalidad semiestructurada con el objetivo de obtener información sobre los criterios que tienen los directivos acerca del estado en que se encuentra la formación continua, con énfasis en el contenido de la habilidad aprender a aprender. (Anexo IV)

Prueba pedagógica de desarrollo: se utilizó con el propósito de constatar el nivel de dominio de la habilidad aprender a aprender por los docentes/tutores antes y después de aplicado el programa de formación continua. (Anexos V y XIII)

Triangulación metodológica: para comparar los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos (cuestionario, observación, pruebas pedagógicas), con el propósito de disminuir la subjetividad en el análisis y los posibles sesgos.

Métodos matemáticos: se utilizó para el procesamiento de la información el cálculo porcentual. Además, se incluyeron las gráficas que representan los resultados obtenidos pruebas de pedagógicas I y II.

La novedad científica radica en la propuesta de un programa de formación continua en la habilidad aprender a aprender, estructurado sobre bases teóricas desde una perspectiva integradora, el tránsito por cada una de sus etapas, y las secuencias de aprendizaje para el logro de la preparación del docente/tutor, de forma sistémica y coherente con las características de la universidad angolana. Este programa, tiene como singularidad el desarrollo de la habilidad aprender a aprender, mediante un sistema de actividades que cumplen un objetivo a través del curso de posgrado, el seminario integrador y guías de autopreparación del docente/tutor. Se evalúa a través de su implementación parcial en el contexto del Instituto Superior de Ciencias de la Educación-Huambo (ISCED-Huambo).

La contribución a la teoría se concreta en el establecimiento de los fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos en que se sustenta el programa y los requisitos metodológicos para el empleo del mismo. En la contextualización de los criterios de dominio: complejidad, reflexión, autonomía y profundización de la habilidad en cada uno de los niveles; además del establecimiento de las secuencias de aprendizajes en las diferentes actividades en el proceso de formación continua específicas de la práctica pedagógica del docente/tutor en ISCED-Huambo, aspectos que han sido abordados de manera incipiente por las ciencias pedagógicas en Angola.

El aporte práctico radica en la propuesta de un programa para la formación continua, que contiene acciones de formación para la preparación del docente/tutor a través del curso de postgrado, el seminario integrador y las guías de autopreparación orientados al desarrollo de la habilidad aprender a aprender.

La tesis está estructurada en introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. El capítulo uno precisa el marco contextual y teórico conceptual en torno a la formación continua del docente/tutor con respecto a la habilidad aprender a aprender. Además, se abordan los antecedentes investigativos sobre el tema. El capítulo dos recoge el proceso de diagnóstico de la preparación del docente/tutor con respecto a la habilidad aprender a aprender, la determinación de las regularidades para la elaboración del programa y su estructuración para su formación y desarrollo.

En el capítulo tres se realiza la valoración de las transformaciones que ocurren en el nivel de preparación del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender, una vez implementado el programa. Por último, se arriba a conclusiones, se emiten recomendaciones y se consigna la bibliografía utilizada, así como un conjunto de anexos que facilitan la comprensión de la memoria gráfica de la tesis.

CAPITULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS GENERALES DE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE/TUTOR EN LA HABILIDAD APRENDER A APRENDER

Este capítulo presenta el marco teórico-conceptual de la formación continua en la preparación de la habilidad de aprender del docente/tutor en el contexto angolano. Se analiza el papel fundamental de su preparación para el perfeccionamiento de la Educación Superior. A partir de una revisión crítica se establecen los criterios y se delimitan las secuencias de aprendizaje que determinan los niveles de dominio de esta habilidad esencial.

1.1. La formación continua inicial y permanente en el contexto universitario

La UNESCO (2009) ha destacado la relevancia de la formación del profesorado universitario, subrayando la necesidad de prepararlo para enfrentar los desafíos actuales y desarrollar las habilidades que exigen estas nuevas demandas.

En este sentido, la formación continua se erige como un pilar fundamental para el perfeccionamiento de la Educación Superior contemporánea. Esta visión es compartida en el contexto europeo, donde autores como Casañola (2021); Cataño-García (2024) y Cansado (2025) identifican la capacitación docente como uno de los cambios necesarios impulsados por el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior.

Las universidades en América Latina también reconocen esta necesidad, como lo demuestran los trabajos de Riatiga, López, (2021); Huerta Gómez, et al. (2025); y Palazón, Serrano Sánchez (2025). Por su parte, en Cuba la formación docente constituye una línea prioritaria de la Educación Superior, donde investigadores como Baute, Iglesias y Navales (2022) han enfatizado en el perfeccionamiento de este proceso.

En el plano internacional, existe un consenso sobre la importancia de la formación docente para elevar la calidad de la Educación Superior. Zabalza (2021) lo sostiene al afirmar que "...la formación del profesorado universitario, en el doble sentido de cualificación científica y pedagógica, es uno de los factores básicos de la calidad universitaria (...), son muchas las universidades que han situado los programas de formación en el mismo marco que los de mejora de la calidad" (p. 15).

Según Marcelo (2021) el concepto de *formación* posee una especificidad que lo distingue de otros términos afines como *educación*, *enseñanza* o *entrenamiento*. Este autor plantea, en primer lugar, que la formación incorpora una dimensión personal y de desarrollo humano global, lo que la diferencia de concepciones puramente técnicas. En segundo lugar, sostiene que la formación está ligada a la *capacidad* y la *voluntad* de formarse por parte del individuo. Es decir, la persona es el agente responsable último de la activación y el desarrollo de sus propios procesos formativos. El autor de esta investigación precisa, además, las características fundamentales del proceso de formación, destacando la relación dialéctica entre *formación* y *desarrollo*.

Desde la perspectiva de la dialéctica materialista, estas categorías constituyen una unidad dialéctica, según Medina (2021) y González-Rivera (2024) que parte de la concepción del ser humano como un ente bio-psico-social. En esta relación, la *formación* expresa la dirección del desarrollo, es decir, determina su rumbo intencional. Cabe señalar que la formación de la personalidad del sujeto no ocurre de manera aislada, sino en estrecha interrelación con el desarrollo de sus procesos y funciones psíquicas.

La formación y el desarrollo, aunque están interrelacionados, se rigen por regularidades propias. El desarrollo sigue pautas internas de cada proceso, sin que esto excluya la influencia socioeducativa. Por su parte, la formación está más vinculada a las regularidades inherentes al proceso educativo que la sustenta.

En este marco conceptual, Blanco (2015) define la formación como un proceso totalizador, cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social, integrando en una unidad dialéctica los procesos educativo, desarrollador e instructivo.

Desde una perspectiva más aplicada al ámbito docente, Marcelo (1995) conceptualiza la formación del profesorado como:

el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos (p.41).

Se comparten los principios que subyacen en el proceso de formación continua planteados por Dogliotti (2018) que son básicamente: la concepción del desarrollo profesional como un aprendizaje continuo, interactivo y acumulativo, que combina una variedad de formatos de aprendizaje; la necesidad de integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular; la necesidad de conectar los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela; la integración entre la formación del profesorado respecto a los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores; la necesidad de integración entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado; la necesidad de buscar el isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle; y el principio de la individualización. Estos principios, en tanto destacan aspectos básicos de la formación como su carácter continuo, histórico concreto, consciente, interdisciplinario e integrativo, constituyen el punto de partida para concebir la formación del profesorado.

Se comparte la opinión de Gómez et al. (2021) en cuanto a que la formación continua de los profesores está íntimamente vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje y, consecuentemente, a la calidad de la enseñanza. Este componente formativo, a la luz de las políticas educativas que refuerzan la idea de que la preparación que reciben los profesores debe ser continua, no está suficientemente explicitado en las normas vigentes en la Educación Superior, dejando una brecha hacia la necesidad de mejorar el desempeño pedagógico de los docentes universitarios.

Galván et al. (2023) definen la formación continua como la participación del profesorado en programas de actualización promovidos por instancias descentralizadas de la administración educativa o por instituciones civiles de apoyo. En este modelo, predomina un entrenamiento técnico individual, a menudo mediante cursos o talleres de capacitación.

Por otra parte, la formación postgraduada se considera un soporte esencial para la generación de nuevos conocimientos. Este proceso, que implica la realización de actividades académicas por parte de los profesores, repercute directamente en la calidad de los aprendizajes que construyen los estudiantes (Navarro Lalanda, 2024).

Sánchez et al. (2023) conciben la formación continua docente como práctica, dialógica, como un proceso que fomenta la reflexión del profesor sobre su quehacer pedagógico, incentiva la colaboración entre maestros y estudiantes, y promueve un enfoque constructivista del aprendizaje. Esta perspectiva la define como un proceso que trasciende la vida laboral, abarcando el desarrollo a lo largo de la existencia del individuo, ya sea en su ámbito profesional o en aspectos de la cultura general que contribuyan a su enriquecimiento espiritual y crecimiento personal.

A partir de estas bases, el autor de esta investigación considera que la formación continua debe constituir un proceso innovador y transformador. Su propósito debe ser transformar la función del docente/tutor en la preparación estudiantil, tanto por

la vía curricular como en la preparación para el empleo. Esto implica satisfacer la demanda de adquisición y actualización permanente de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que exige el contexto actual, teniendo como eje central el desarrollo de la habilidad aprender a aprender.

Los programas de formación continua comprenden sistemas de acciones y actividades que se desarrollan dentro o fuera del sistema educativo formal, proporcionando instrucción en habilidades específicas para su aplicación en la práctica educativa (Amorim et al., 2017). Las modalidades de capacitación son diversas e incluyen talleres, seminarios, conferencias, demostraciones, tutoriales y discusiones sincrónicas o asincrónicas, entre otros formatos, todos con el propósito de mejorar la práctica profesional mediante la transferencia de conocimiento (Leite et al., 2020).

Las razones que motivan la participación en estos programas son diversas. Según Galván Dueñas et al. (2023) entre ellas se encuentran: mejorar las habilidades laborales; ampliar la experiencia para el desarrollo o promoción profesional; desarrollar el conocimiento profesional y la capacidad de comprensión; potenciar la educación personal o general; sentirse valorado como profesional; mejorar la satisfacción laboral y anticiparse y prepararse para el cambio.

En cuanto a sus modalidades, Mesas (2024) deslindan criterios generales que suelen incluir una formación entendida como entrenamiento individual. Este modelo tradicional se caracteriza por actividades de corta duración, realizadas fuera del lugar de trabajo y, por lo general, desligadas de las necesidades específicas de los maestros y alumnos. Por otro lado, también se incluyen actividades grupales como conferencias, mesas redondas, cursos, talleres, seminarios, demostraciones y programas de simulación.

1.2. La preparación del docente /tutor en el contexto universitario

La reflexión acerca de lo que significa ser profesor universitario Navia Antezana, Hirsch Adler y Izarra Vielma (2020), genera múltiples respuestas, todas ellas vinculadas a las características que lo definen profesionalmente. Caracterizar esta figura presupone, necesariamente, considerar su contexto histórico e institucional, ya que existen grandes diferencias estructurales y funcionales entre universidades. Estas diferencias dependen de su nivel de desarrollo, historia, tradiciones, ubicación geográfica y, fundamentalmente, de las condiciones sociales, políticas y culturales específicas de cada país.

Estas concepciones parten de una definición fundamental de la profesión docente. Según Cuevas (2023) esta constituye un compromiso con una práctica basada en la reflexión, la investigación y la innovación para abordar los problemas de la práctica. Este enfoque, construido desde el trabajo en equipo, tiene como fin mejorar continuamente y dar paso a una nueva cultura profesional orientada a un mejor servicio social.

En la actualidad, se aspira a que el docente/tutor trascienda el rol de mero organizador de la interacción alumno-conocimiento. Para Urbay et al. (2022) el fortalecimiento de la preparación de doctores es una prioridad, convirtiéndose la acreditación de los programas de doctorado en una exigencia a considerar en la valoración del trabajo de formación doctoral en las instituciones autorizadas, se espera que el docente/tutor sea un transmisor de la tradición histórico-cultural que, a la vez, suscite en el alumnado una mirada crítica que actualice dichos conocimientos y establezca conexiones entre el pasado, el presente y el futuro. Para ello, debe comprender el contexto social, geográfico y cultural en el que se desenvuelve, así como las particularidades de sus estudiantes. La efectividad de su acción educativa requiere, por tanto, de una unidad de criterios y de acción con bases pedagógicas científicas, que le permita formar una concepción científica del mundo y contribuir a la creación de valores.

En este sentido, Guillermo Bernaza (2017) sostiene que la lógica y el diseño de los contenidos en el postgrado deben dar respuesta a los problemas de la práctica pedagógica. Para ello, han de ser más flexibles y pertinentes, de modo que contribuyan al desarrollo de nuevos órdenes epistémicos con un mayor valor heurístico y desarrollador.

Por su parte, la preparación de los docentes/tutores en el contenido—como resultado del proceso de formación—debe potenciar su desarrollo profesional. Este desarrollo integra tres funciones esenciales: la investigación, la reflexión y la innovación. En la práctica, esto se traduce en el análisis de la propia práctica pedagógica, la transformación del conocimiento adquirido y la introducción de cambios para innovar en contenidos y metodologías. El fin último es mejorar los resultados de la enseñanza y garantizar la transferencia efectiva de estos aprendizajes al contexto escolar.

El aprendizaje no implica únicamente establecer relaciones por la mera conexión estímulo-respuesta; se produce fundamentalmente a través de la construcción de relaciones lógicas y significativas que involucran procesos de razonamiento inductivo y deductivo. Es decir, implica procesos mentales complejos inherentes al ser humano. Por consiguiente, comprender el aprendizaje exige interesarse por la capacidad del individuo (maestro o alumno) para reorganizar su campo psicológico, integrando nuevos conceptos y reestructurando su memoria.

Derivado de lo anterior, el docente/tutor que aspira a elevar la calidad del proceso educativo, debe convertirse en un observador crítico de su propia práctica. Para ello, necesita dominar métodos que le permitan diagnosticar necesidades, carencias y potencialidades, con el fin de elaborar y aplicar propuestas innovadoras que perfeccionen su labor en correspondencia con las demandas del desarrollo social.

Se coincide con Chikuambi (2023, p. 82), “para quien la preparación del docente es un proceso continuo, gradual, que recibe durante su ejercicio laboral, destinado a satisfacer la necesidad de adquirir y actualizar permanentemente los

conocimientos, habilidades y valores exigidos por el contexto actual, con el fin de transformar la práctica educativa y mejorar la calidad del desempeño”.

A partir de este análisis conceptual, se concluye que la preparación del docente/tutor debe entenderse como la integración de los conocimientos teóricos, lo procedimental, y las actitudes necesarias para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en la práctica pedagógica, elementos indispensables a considerar para el desarrollo de la habilidad de aprender a aprender. Esta preparación debe manifestarse en una actuación pedagógica creadora, aprovechando todos los espacios y momentos que la institución formadora dispone, en consonancia con las exigencias del ISCED-Huambo.

Para Satchimo y Urbay (2024) el nivel de preparación del docente/tutor se define como el grado de dominio que posee en los siguientes:

1. Conocimientos: El dominio de los saberes esenciales, los cuales se actualizan y perfeccionan mediante la práctica pedagógica.
2. Actitud profesional: La disposición ética y responsable que asume ante su labor, actuando como un modelo para el estudiante y fomentando conductas positivas para la vida social.
3. Práctica reflexiva: La capacidad de analizar su propia práctica pedagógica para diagnosticar y solucionar las deficiencias que presentan sus estudiantes.
4. Efectividad metodológica: El uso de métodos y procedimientos que integren saberes de manera efectiva, contribuyendo a la credibilidad social de la institución y a la transferencia de los aprendizajes más allá del contexto institucional.

Desde esta perspectiva, el nivel de preparación se evalúa a través de dos consideraciones fundamentales: la equivalencia entre los conocimientos del docente/tutor y los estándares establecidos por la política educativa, y el grado de dominio que demuestra sobre los aspectos teórico-conceptuales y

metodológicos de la habilidad. La interrelación de estas dos dimensiones permite determinar el nivel específico de preparación alcanzado por cada docente/tutor.

Según Ibáñez, González y Guevara (2020) se precisan los indicadores que permiten valorar las categorías conocimientos esenciales básicos, actitud ante la preparación y desempeño de los profesores, las que se asumen en esta investigación.

Categorías e indicadores

Categoría I: Dominio de conocimientos sobre la habilidad aprender a aprender:

Sub-categoría:

- ✓ Posee conocimientos sobre conceptualizaciones esenciales: habilidad, aprendizaje, autonomía, metacognición, aprender a aprender.
- ✓ Posee conocimientos acerca de métodos y procedimientos para aprender a aprender.
- ✓ Posee conocimientos acerca de las formas de evaluación y valoración los modos comportamiento de los estudiantes.

Categoría II: Actitud ante la preparación

Sub-categoría:

- ✓ Muestra seguridad y confianza en las reflexiones y los juicios que expresa acerca del contenido de la formación.
- ✓ Muestra disposición para resolver las tareas relacionadas con la habilidad aprender a aprender.
- ✓ Expresa una posición reflexiva sobre la problemática de la habilidad aprender a aprender y su expresión en los modos de actuación de los estudiantes.
- ✓ Muestra perseverancia para apropiarse del contenido de la preparación y perfeccionar su práctica educativa.
- ✓ Se implica de forma activa en la realización de tareas individuales y colectivas.

Categoría III: Desempeño del docente/tutor:

Sub-categoría:

- ✓ Manifiesta en su actuación ser un ejemplo para los estudiantes y la comunidad universitaria.
- ✓ Reconoce la necesidad de preparación para la habilidad aprender a aprender y manifiesta disposición al cambio.
- ✓ Aprovecha los lineamientos educativos desde el currículo.
- ✓ Aplica métodos y procedimientos para desarrollar la habilidad aprender a aprender.
- ✓ Aplica formas de evaluación y valoración de la habilidad aprender a aprender en los estudiantes.

Para la evaluación de las categorías e indicadores, se elaboró una escala valorativa que permite la ubicación de los docentes/tutores en cinco niveles, según la preparación adquirida. (Anexo XIII).

Para diseñar una propuesta de formación continua dirigida a preparar al docente/tutor en la habilidad aprender a aprender, es fundamental partir de sus fundamentos conceptuales esenciales.

Estos fundamentos se derivan de las exigencias profesionales que ha enfrentado el docente/tutor desde la segunda mitad del siglo XX. Su perfil requiere ahora una actitud reflexiva y crítica, la capacidad para el trabajo colaborativo en grupo y una preparación profesional renovada.

Para responder a los retos sociales actuales, para Aguilar (2019) se requiere que el docente universitario adopte una actitud permanente de innovación e investigación. Esto implica incorporar a su quehacer un modo de actuación profesional pedagógico que, partiendo del análisis y la reflexión sobre los problemas de su práctica, le permita integrar nuevos elementos para enriquecerla. De esta manera, el docente/tutor no solo logra desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, sino que se convierte en un agente activo para impulsar la educación en la sociedad.

El docente/tutor, Chen-Quesada y Salas-Soto (2019), profesor de la Enseñanza Superior, encargado de la formación inicial de los estudiantes, debe saber integrarse de manera decisiva en el currículo que configura el itinerario formativo del alumno, es decir, debe poseer conocimiento de su plan de estudio.

La relación tutor-estudiante es fundamental. Salmorán y Osorio (2022) el tutor debe trascender la mera exigencia de aprendizaje para diagnosticar las causas de las dificultades y ofrecer ayuda estratégica. El objetivo es fomentar la autonomía del estudiante en sus elecciones, lo que implica un cambio pedagógico hacia un modelo de guía y facilitación. Este nuevo modelo es crucial para preparar al estudiante para un mundo laboral que demanda efectividad. El tutor debe guiarlo para desarrollar la capacidad de seleccionar información funcional y relevante dentro del volumen creciente de datos disponible.

Además de lo cognitivo, el tutor debe enseñar al estudiante a desarrollar una dimensión interpersonal —la inteligencia para relacionarse con el entorno—. Su rol no es indicar qué hacer, sino proporcionar los recursos y procedimientos necesarios para que el estudiante sea capaz de crear y construir por sí mismo. Finalmente, el tutor debe reconocer que en el aprendizaje inciden variables que van más allá de las aptitudes intelectuales. El estudiante necesita individualizar los conocimientos, desarrollar la capacidad de aplicarlos de manera generalizada, y fundamentalmente, aprender a cuestionar y problematizar la información. Esto requiere fomentar la audacia, la seguridad personal y la capacidad de formular criterios propios.

La tutoría, como forma en que se organiza el proceso docente educativo, potencia el proceso de construcción de los conocimientos con un carácter teórico y práctico, a partir de la interacción directa y sistémica de los componentes personales que intervienen en la práctica pedagógica (tutor y estudiante).

La tutoría constituye una modalidad de docencia presencial, junto al estudio independiente y los servicios de información científico-técnica y docente. Su alcance, sin embargo, trasciende el contexto inmediato del encuentro tutor-

tutorado. Para lograr un asesoramiento exitoso, el tutor debe poseer un conocimiento integral del estudiante, que aborde sus particularidades sociales, familiares, su rendimiento académico y su situación laboral. Este conocimiento profundo es la base para una dirección efectiva del proceso de formación inicial, capaz de atender a las necesidades específicas y potenciar las capacidades de cada individuo.

En consecuencia, el docente/tutor debe aplicar la tutoría de manera flexible, adaptándola a las características de la dirección del proceso docente y a las particularidades de cada estudiante—su personalidad, intereses, conocimientos, capacidades, nivel de dificultades y avances. El desafío fundamental reside en lograr, de manera simultánea, una atención individualizada dentro del marco de un sistema de educación colectiva.

Entre el docente/tutor y el tutorado se establece un vínculo singular, caracterizado por una guía integral que abarca desde la preparación de clases y el tratamiento metodológico de los contenidos, hasta la producción de conocimiento y las alternativas de resolución de la actividad independiente. Esta relación de confianza incluso permite abordar, cuando es necesario, problemáticas personales o familiares que afectan al estudiante.

A través de esta labor multifacética, el docente/tutor se convierte en un propulsor fundamental de la motivación hacia la formación. Esta influencia se sustenta en su modo de actuación profesional y su ejemplo en los diversos contextos pedagógicos.

En definitiva, esta relación tutorial es decisiva para la formación del estudiante, ya que fusiona la teoría con la práctica, y se erige como el mecanismo que regula, controla y retroalimenta de manera continua el proceso formativo emergente.

Se coincide con la conceptualización de tutor propuesta por Fernandez (2025), quien destaca su naturaleza integral y su impacto multifacético. Para este autor, el tutor:

1. Asume el proceso formativo completo del joven, tanto en el ámbito personal como en el profesional-pedagógico.
2. Adquiere un compromiso que trasciende lo cognitivo, contribuyendo a la formación de cualidades de la personalidad, valores, preferencias y formas de conducta.
3. Ejerce una influencia decisiva en la continuidad de estudios del tutorado.
4. Se constituye, por su labor, en un agente fundamental para el funcionamiento de la institución escolar.

Esta perspectiva refuerza la idea del docente/tutor como una figura central en el desarrollo educativo, cuya acción sintetiza la guía académica con la formación humana y el fortalecimiento institucional.

Constituye, además, un argumento importante la valoración realizada por Añorga (2002) cuando afirman que los tutores vivencian auténticos procesos formativos que les generan una interna satisfacción, que a su vez deviene una mayor capacidad tutorial, mayor esfuerzo, rigor y disciplina en el compromiso con el mejoramiento de los demás seres humanos; todo esto provoca un crecimiento en la esfera intelectual del tutor, así como el disfrute del conocimiento y su construcción.

Las implicaciones de la tutoría en el tutor, no son tenidas en cuenta por la mayoría de los autores, quienes se limitan a considerarla como un servicio que presta el tutor al alumno, sin reconocerlo como un proceso indiscutiblemente bidireccional. La obtención de esos beneficios mutuos determina que en la relación estudiante-tutor prevalezca el diálogo y se excluyan la dependencia y la sumisión (Añorga, 2002, p.50).

A juicio del autor de esta investigación, la relación tutor-estudiante evoluciona a lo largo de la formación. A medida que el estudiante avanza, adquiere mayores hábitos de estudio, independencia y madurez personal. En consecuencia, la tutoría se desplaza progresivamente desde una guía general hacia un enfoque

centrado en los aspectos metodológicos de la especialidad, alineándose directamente con los intereses profesionales emergentes del estudiante y los objetivos del modelo del profesional.

Martínez Llantada (2005) propone que la relación tutor-estudiante debe estructurarse en tres planos fundamentales: académico, personal y profesional.

Plano académico: El tutor es responsable de orientar las tareas estudiantiles relacionadas con el estudio y dominio de los contenidos, así como de guiar las actividades de autoaprendizaje vinculadas a la práctica pedagógica.

Plano personal: El tutor debe conocer los aspectos personales y sociales del estudiante para identificar los factores que puedan estar afectando su rendimiento académico.

Plano profesional: El tutor debe mantenerse actualizado en los avances de su disciplina y orientar al estudiante en la delimitación y profundización de su tema de estudio.

Las ideas de la autora subrayan la necesidad de que el docente posea un dominio experto de su actividad y una amplia base de conocimientos para la formación integral del estudiante en un contexto de universalización. Sin embargo, el modelo presentado describe la relación principalmente como una influencia unidireccional del tutor hacia el estudiante. Se identifica, por tanto, una limitación: el marco no aborda explícitamente la reflexión del tutor sobre su propia práctica y desarrollo profesional como condición inherente para ejercer dicha influencia de manera efectiva.

En esta investigación se considera que la formación del docente/tutor no puede concebirse como un momento aislado del desarrollo de la institución en la que desempeña su labor, ni puede conducir a saltos bruscos en su proceder. Esta debe concebirse como un proceso permanente de revisión y remodelación de la

actuación del docente/tutor en su integralidad, como persona y como profesional.

1.3. La habilidad aprender a aprender en el contexto universitario

1.3.1. El aprendizaje como actividad sociocultural

El hombre existe como un ser social, cuya psiquis posee un origen y una naturaleza social e histórica. En este proceso, la educación—entendida en su sentido más amplio como la transmisión de la cultura entre generaciones—facilita que el individuo entre en contacto con la experiencia humana y se apropie de ella. Esta apropiación cultural constituye la forma específicamente humana de aprendizaje.

Como proceso, el aprendizaje permite a cada persona apropiarse de la cultura, logrando un dominio progresivo de los objetos, sus usos, los modos de actuar, pensar y sentir, e incluso de las propias formas de aprender históricamente constituidas. De este modo, los aprendizajes realizados son la base indispensable para los procesos de desarrollo, y a su vez, los niveles de desarrollo alcanzados crean las condiciones para nuevos y más complejos aprendizajes.

Desde esta perspectiva, el entorno social es una parte intrínseca del proceso de aprendizaje y define su esencia misma. Este postulado se sustenta en la ley general de la formación y desarrollo de la psiquis humana, formulada por Lev S. Vygotsky:

En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero, entre personas (de manera interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (de manera intrapsicológica) ... Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre los seres humanos (Vigotsky, 1987, p. 332).

Según esta ley de la doble formación, principio fundamental de la escuela histórico-cultural, el desarrollo humano sigue una pauta que transita de lo externo, social e intersubjetivo, hacia lo interno, individual e intrasubjetivo.

En consecuencia, el desarrollo es el resultado de la interacción social, donde otras personas actúan como agentes mediadores entre el individuo y la cultura. Estas interacciones, de carácter educativo tanto implícito como explícito, ocurren en una variedad de contextos, que incluyen entornos formales, no formales e incidentales. Ejemplos de estos contextos son la familia, los grupos sociales en general, los grupos de pares y la escuela, entre otros.

Del análisis anterior se desprende una conclusión fundamental sobre la relación dialéctica entre educación, aprendizaje y desarrollo en el ser humano: si bien son procesos con una relativa independencia y singularidad, se integran de manera indisociable en la vida humana, conformando una unidad dialéctica.

Como parte integral del proceso de aprendizaje, operan en el sujeto una serie de subprocesos directamente vinculados a su capacidad de autorregulación y autoconocimiento. En consecuencia, en esta investigación se asume el concepto de aprender a aprender como un proceso autogenerador y como la capacidad de iniciar, organizar y sostener el propio aprendizaje (Satchimo & Urbay, 2024).

Esta capacidad implica, según Cruz et al. (2023):

1. Conocer y comprender las necesidades personales de aprendizaje.
2. Formular objetivos de aprendizaje claros.
3. Organizar y movilizar de manera sostenida el esfuerzo y los recursos para alcanzar dichos objetivos.
4. Evaluar de forma continua el progreso hacia las metas propuestas, asumiendo los errores como una parte inherente del proceso.

Por lo tanto, para el docente/tutor, la habilidad de aprender a aprender se consolida cuando es capaz de percibir sus propios procedimientos de aprendizaje, monitorear su desempeño, mejorarlo y, de ser necesario, corregirlo. Según Murillo y Silva (2022) se trata de un aprendizaje valioso para las actividades académicas, pero cuyo impacto trasciende el ámbito escolar al proyectarse en su contexto personal, social y en sus proyectos de vida.

Desde el punto de vista de la regulación psíquica de la actividad humana, es esencial destacar el papel de las habilidades en la regulación ejecutora, ya que constituyen el “saber hacer”. Cuando existe una habilidad, esta se basa en el dominio de las acciones y operaciones necesarias para ejecutar una actividad, en este caso la actividad pedagógica (Leontiev, 2017). Las habilidades garantizan la realización correcta de las actividades en las que están involucradas, pueden estar constituidas por una o varias acciones que son sus componentes, cumpliendo objetivos parciales del objetivo de la actividad. En el caso de la habilidad de aprender a aprender también cumple esta característica que está formada por varias acciones, que deben llevarse a cabo en correspondencia con las condiciones reales que percibe el sujeto, determinando la calidad concreta de la ejecución.

En esencia, aprender a aprender es una capacidad integral y compleja. Su desarrollo implica necesariamente una triple dimensión: su inscripción en un contexto sociocultural, el ejercicio de una actividad intelectual sobre los contenidos (conceptos, estrategias, procedimientos) y la movilización de componentes subjetivos (deseos, motivaciones) e intersubjetivos (Ruiz, 2024).

Entre las definiciones más recientes acerca de la habilidad de aprender a aprender o que se acercan a ella se comparten los criterios de Ruiz Martín, H. (2020), vinculándolas al aprendizaje autorregulado. En el caso de Escoba, A. E. V., Quiñones, J. A. D., González, E. J. L., & Cabrera, E. L. (2024). Conciben la “Dimensión cognitiva de las habilidades de aprender a aprender en estudiantes de Medicina”. También Cabrera Macías, Y., Vizcaíno Escobar, A. E., Díaz Quiñones, J. A., López González, E. J., & López Cabrera, E. (2023). Abordan la “Caracterización de la autonomía como indicador clave en las habilidades de Aprender a Aprender en estudiantes de medicina”.

De las definiciones revisadas, se considera que la definición de Avello Rodríguez, A., Suárez Amaya, J. A., Cabrera Macías, Y., Avello Martínez, R., & Rodríguez Monteagudo, M. A. (2025), se ajusta a las condiciones del contexto angolano por

concebir las como el conjunto de acciones plenamente dominadas y la ejecución de operaciones que permiten realizar, de forma sistemática, autónoma y con éxito, el aprendizaje, sobre la base de sus dimensiones cognoscitivas, metacognitivas, afectivo-motivacionales y comunicacionales, con sus respectivas subdimensiones e indicadores en los contextos de enseñanza-aprendizaje.

La habilidad aprender a aprender se define como un proceso de integración de componentes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que el docente/tutor adquiere durante su formación. Este proceso le capacita para estudiar los problemas de su práctica pedagógica, producir nuevos conocimientos y transformarla en una práctica renovada.

El éxito en las diferentes actividades que el sujeto realiza depende, en gran medida, de la forma en que dichas actividades sean asimiladas por él. Los hábitos y las habilidades constituyen formas diferentes en que se expresa la asimilación de la actividad en el plano ejecutor (García, González & Díaz, 2023).

Aprender a aprender supone disponer de las habilidades para iniciar el aprendizaje y continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma, en función de los propios objetivos y necesidades. Esta habilidad se estructura en dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso de aprendizaje y de las estrategias para desarrollarlas. Incluye la capacidad de discernir entre lo que se puede lograr de forma autónoma y lo que requiere de ayuda externa o recursos. Por otro lado, el desarrollo de un sentimiento de habilidad personal, que fortalece la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

En esencia, esta habilidad implica una gestión consciente del aprendizaje: saber qué se conoce y qué es necesario aprender, comprender los procesos propios de aprendizaje, y ser capaz de controlar y optimizar dichos procesos para alcanzar metas personales.

Aprender a aprender incluye conocimientos sobre los procesos mentales implicados en el aprendizaje (cómo se aprende). Además, esta habilidad incorpora el conocimiento que posee el estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje, el cual se desarrolla en tres dimensiones:

- El conocimiento que tiene acerca de lo que sabe y desconoce, de lo que es capaz de aprender, de lo que le interesa, etcétera.
- El conocimiento de la disciplina en la que se localiza la tarea de aprendizaje y el conocimiento del contenido concreto y de las demandas de la tarea misma.
- El conocimiento sobre las distintas estrategias posibles para afrontar la tarea.

La adquisición de esta habilidad depende crucialmente de componentes actitudinales y valorativos, como la motivación y la confianza. Estos se fortalecen mediante el establecimiento de metas realistas a corto, medio y largo plazo. El logro de estos objetivos incrementa la percepción de autoeficacia y la confianza, lo que, a su vez, permite plantearse metas de aprendizaje progresivamente más complejas. Es fundamental, además, que los individuos sean capaces de transferir sus aprendizajes, apoyándose en experiencias previas para aplicar nuevos conocimientos y capacidades en diversos contextos de la vida personal, profesional y educativa.

Operacionalmente, aprender a aprender es la habilidad de conocer, organizar y autorregular el proceso de aprendizaje propio. Esto implica el desarrollo de funciones metacognitivas específicas, como la meta-atención—la conciencia de los procesos atencionales para focalizarse en lo relevante—y la metamemoria—la conciencia y control sobre los procesos de codificación, almacenamiento y recuperación de la información (Mera Campo, 2021).

Los docentes/tutores que aprenden a aprender logran percibir sus mecanismos de aprendizaje, monitorear su desempeño, mejorarlo y corregirlo si fuese necesario.

Este aprendizaje se traslada más allá del ámbito académico, al contexto personal y laboral.

1.3.2. Dominio de la habilidad aprender a aprender

Diferentes autores presentan e interpretan el concepto de la habilidad aprender a aprender de formas notablemente distintas. Mientras algunos lo asocian directamente con un nivel de desempeño o logro, otras referencias conceptualizan el nivel de dominio de manera más abstracta, proponiendo diversos niveles de forma heurística (Garrido, Rodríguez & Silva, 2020).

Esta ambigüedad conceptual representa un obstáculo significativo para establecer criterios de evaluación precisos, un aspecto esencial en el diseño de cualquier programa de formación continua. Por ello, para los fines de esta investigación, la evaluación del docente/tutor debe centrarse en la valoración y validación de su nivel de dominio sobre esta habilidad.

La evaluación del nivel de dominio de la habilidad aprender a aprender requiere definir niveles de dominio progresivos y las secuencias de aprendizaje correspondientes (González, 2024). Estas secuencias deben guiar al docente/tutor desde un nivel básico hasta un nivel avanzado, en el cual su desempeño se alinea plenamente con la definición integral de la habilidad.

En esta investigación se asume que el nivel de dominio está constituido por las secuencias de aprendizaje que el docente/tutor debe alcanzar de manera progresiva. Estas secuencias están intrínsecamente vinculadas a un desempeño integrado, manifestado en las acciones que le permiten estudiar, reflexionar y transformar su práctica educativa.

El desarrollo de estos niveles debe ser progresivo y coherente con el avance del docente/tutor en las diferentes etapas del programa de formación continua. Por lo tanto, el incremento en la profundidad y complejidad de los contenidos debe guardar una correspondencia total con cada acción formativa. Este diseño exige un tratamiento pedagógico coordinado en dos dimensiones: en vertical (para

garantizar la progresión entre niveles) y en horizontal (para asegurar la coherencia entre las acciones de cada nivel), (Blas Rojas, 2024).

El nivel de dominio se determina a partir de la evolución histórica del perfil profesional, los resultados de aprendizaje asociados a la habilidad, el diseño de programas de formación continua y el sistema de trabajo metodológico (Alonso Betancourt, Aguilar Hernández & Cruz Cabezas, 2023).

Estos niveles cumplen una doble función: permiten construir trayectorias académicas progresivas y sirven como evidencias válidas y representativas de los resultados de aprendizaje que el docente/tutor debe lograr en las distintas etapas de su formación (Pérez Torregrosa, 2022).

Cabe destacar que el tránsito entre niveles no es lineal ni rígido, sino cíclico y dependiente del progreso individual. El dominio de la habilidad aprender a aprender no es un estado final y acabado, sino un proceso de desarrollo continuo donde se integran progresivamente conocimientos, habilidades y valores a través de las secuencias de aprendizaje (Satchimo & Urbay, 2024).

Según Satchimo y Urbay, (2024), se considera que un docente/tutor manifiesta dominio de la habilidad aprender a aprender si: posee un autoconocimiento de sí mismo; realiza elaboraciones teórico-metodológicas de los problemas que detecta en la práctica educativa; planifica acciones e interviene en la mejora y/o transformación de la práctica educativa; comunica los resultados con claridad, precisión, rigor y convencimiento; aplica los resultados a la práctica logrando una transformación renovadora; muestra honestidad en la valoración de los resultados alcanzados; toma decisiones sobre la base de aprendizajes logrados a partir de la situación que presenta; conoce sus debilidades y fortalezas para aprender a aprender y determina acciones para emprender su mejora; actúa con ética y compromiso; asume de manera independiente los problemas de la práctica; es auténtico en las soluciones que propone; domina las secuencias de aprendizaje de la habilidad

aprender a aprender y transfiere los conocimientos alcanzados a nuevas situaciones, en correspondencia con las demandas sociales.

La manifestación de estos elementos permite determinar los niveles para la evaluación de la habilidad, que se estructura en tres niveles de dominio progresivo (básico, intermedio y avanzado), los cuales evidencian el desarrollo del docente/tutor a través de desempeños integrados, sin fragmentar la esencia de la habilidad (Yañez Monje, Verónica, Palma Troncoso & Marcela, 2022).

Nivel Básico: Se caracteriza por un dominio incipiente. El docente/tutor demuestra los conocimientos esenciales, actitud positiva ante la preparación y desempeño adecuado para identificar y explorar problemas cotidianos en su práctica educativa.

Nivel Intermedio: El docente/tutor se encuentra en un eslabón de transición. Demuestra mayor grado de solidez en los conocimientos esenciales, actitud positiva ante la preparación y un desempeño que no solo le permite identificar problemas cotidianos en su práctica educativa, sino que es capaz de solucionarlos con cierto grado de profundidad y complejidad, demostrando un dominio observable en sus actuaciones.

Nivel Avanzado: El docente/tutor muestra dominio pleno de la habilidad. Demuestra alto grado de solidez en los conocimientos esenciales, actitud positiva y proactiva ante la preparación y un desempeño que le permite identificar y solucionar problemas cotidianos en su práctica educativa de manera efectiva, logrando la transferencia a contextos múltiples y complejos, así como su transformación.

Para establecer los niveles de dominio de la habilidad se plantean cuatro criterios según Sánchez et al. (2023) que permiten verificar las secuencias de aprendizaje:

Complejidad: depende de los factores o variables que intervienen, el dinamismo y la heterogeneidad de los factores y del nivel de dificultad que supone la actuación, en función de la situación profesional y el contexto.

Reflexión: Ejercicio metacognitivo interno mediante el cual el docente/tutor evalúa sus debilidades y fortalezas para determinar las acciones necesarias que impulsen su mejora profesional.

Autonomía: capacidad para tomar decisiones utilizando sus propios aprendizajes, independencia, autorregulación para su actuar profesional.

Profundización: Grado de dominio y manejo estratégico de los recursos (conocimientos, métodos, herramientas) necesarios para abordar situaciones profesionales de forma efectiva.

De acuerdo con los criterios establecidos, la ubicación del docente/tutor en un nivel de dominio específico depende de la consecución de determinadas secuencias de aprendizaje.

Es crucial destacar que, si bien las habilidades se evalúan por desempeños y resultados, su naturaleza esencial es procesual. Adoptar un enfoque de procesos no solo es más pertinente para la realidad educativa, sino también más congruente con una didáctica contemporánea. Así, la construcción de secuencias de aprendizaje desde este enfoque representa una reconciliación entre la planificación didáctica y la comprensión de las habilidades como procesos desarrollables (Rodríguez, 2024).

Desde esta perspectiva, la concepción obedece a principios didácticos fundamentales: generar procesos centrados en el aprendizaje, partir de situaciones reales de la práctica educativa y reconocer la diversidad de procesos intelectuales y sus distintos niveles de complejidad.

Merill (2002), “una secuencia aprendizaje es una estructura que presenta los contenidos de aprendizaje de forma a facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades” p. 43.

Para Merrill (2002), considerando la secuencias aprendizaje se estructura:

- a) el planteamiento de problemas o casos para conducir el proceso instruccional,
- b) activar el conocimiento disponible,
- c) demostrar el conocimiento
- d) facilitar la integración del conocimiento, permitiendo a los estudiantes la solución de problemas equivalentes a los de la instrucción en contextos diferentes.

El punto de partida para una secuencia de aprendizaje en esta investigación son los contenidos de aprendizaje, las habilidades para la transformación del desempeño docente/tutor y las actitudes y valores necesarios para mejorar la práctica pedagógica. Por ello, es fundamental que estas secuencias se construyan a partir de la práctica real del docente/tutor, ya que esto le permite reflexionar sobre su quehacer y darle un sentido auténtico al acto de aprender dentro de la formación continua (Satchimo & Urbay, 2024).

La estructura de la secuencia de aprendizaje integra dos elementos que se desarrollan de forma paralela: la secuencia de actividades en la etapa de planeación y la evaluación del aprendizaje, integrada en dichas actividades. Es recomendable que ambos elementos adquieran sentido al articularse en torno a un problema profesional específico. La habilidad de aprender a aprender es el principio organizador central de esta estructura, la cual se desarrolla a través de tres modalidades: la autopreparación, el curso de postgrado y el seminario integrador. Esta integración proporciona los elementos necesarios para una evaluación coherente y significativa (Satchimo & Urbay, 2024).

Esta concepción del aprendizaje puede convertirse en cíclica. La detección de una dificultad o una nueva posibilidad de aprendizaje permite reorientar la secuencia, mientras que los resultados de las actividades, de las tareas, del trabajo con guías

(como productos de las mismas) constituyen en sí mismos evidencias para la evaluación (Del Rocío Aguilar-Gordón, 2024).

El proceso de dominio es gradual y acumulativo. Cada nivel superior integra e implica el dominio del nivel inferior, haciendo que las secuencias de aprendizaje se interrelacionen y complementen. Esto revela que la habilidad es una categoría compleja, tanto por su contenido como por su manifestación singular en cada docente/tutor.

Es fundamental identificar las secuencias de aprendizaje transversales a todos los niveles. Un ejemplo paradigmático son las habilidades de análisis y síntesis, las cuales exigen que los docentes/tutores sean capaces de:

Estructurar la información relevante de un problema para interpretarlo, según Santiago y Tapias (2019):

1. Detectar las cuestiones esenciales de una situación problemática.
2. Generar soluciones viables y seleccionar las más adecuadas al contexto.
3. Realizar abstracciones que identifiquen e integren de manera coherente los elementos esenciales de un fenómeno.
4. Generar hipótesis y diseñar procesos para su verificación.
5. Formular juicios críticos sobre modelos teóricos y soluciones prácticas.

Durante el tránsito entre niveles de dominio, los docentes/tutores pueden requerir diferentes niveles de ayuda para lograr las secuencias de aprendizaje. En este proceso, el rol del formador como mediador es crucial: debe brindar un apoyo focalizado que, paradójicamente, tenga como meta desarrollar la autonomía del docente/tutor, proporcionándole herramientas para que aprenda de manera independiente y creativa, en función de la mejora continua de su práctica.

Los niveles de ayuda se determinan a partir de las limitaciones específicas que presente el docente/tutor. Esta concepción se alinea con el concepto de andamiaje de Auné, Abal y Attorresi, (2020), el cual consiste en una ayuda graduada que se ajusta a dos variables: la dificultad de la tarea y el grado de

apoyo externo. El principio rector es que la tarea no debe ser tan fácil que resulte intrascendente, ni tan difícil que provoque la renuncia. Estos andamiajes se diseñan, precisamente, a partir de los resultados del diagnóstico de necesidades.

El principio de ayuda se basa en ofrecer el mínimo soporte necesario—comenzando por el nivel de *alerta*—e incrementar la asistencia solo si la demanda del docente/tutor lo requiere. Los niveles de ayuda se estructuran de la siguiente manera:

Alerta: Consiste en una orientación simple o una señal que redirige la atención del docente/tutor hacia los aspectos clave de la tarea.

Crítica: Implica un recordatorio que evoca un proceso, estrategia o experiencia previa que el docente/tutor ya posee y que es aplicable a la situación actual.

Apoyo y Orientación: Se caracteriza por una realización conjunta de la tarea entre el formador y el docente/tutor, donde el formador guía el proceso, pero es el docente/tutor quien concluye la actividad de manera autónoma.

Demostración: El formador modela o ejemplifica la solución completa, con el objetivo de que el docente/tutor internalice el procedimiento y posteriormente sea capaz de ejecutarlo por sí mismo.

Es fundamental considerar el papel central del factor emocional en el proceso de aprendizaje. Para crear un entorno de apoyo, es indispensable asegurar experiencias de éxito al docente/tutor, enfocarse en las soluciones y presentar el error como una oportunidad de aprendizaje, identificar su zona de desarrollo próximo y sus conocimientos previos y ofrecer una retroalimentación positiva y específica.

La evaluación del dominio de la habilidad integra métodos cualitativos y cuantitativos. La evaluación cualitativa valora de forma progresiva los logros concretos en las secuencias de aprendizaje. La evaluación cuantitativa utiliza una

escala ordinal del 1 al 5 para determinar el nivel de avance, la cual se correlaciona directamente con los niveles de dominio y sus categorías cualitativas:

Nivel Básico (1-2): Corresponde a las categorías *Insuficiente* y *Regular*.

Nivel Intermedio (3-4): Corresponde a las categorías *Bien* y *Muy Bien*.

Nivel Avanzado (5): Corresponde a la categoría *Excelente*.

Por lo que mostramos una reelaboración que manifiesta de manera más clara lo explicado con anterioridad:

Nivel Básico: Se caracteriza por un dominio incipiente. El docente demuestra los conocimientos esenciales, actitud positiva ante la preparación y desempeño adecuado para identificar y explorar problemas cotidianos en su práctica educativa.

Nivel Intermedio: El docente se encuentra en un eslabón de transición. Demuestra mayor grado de solidez en los conocimientos esenciales, actitud positiva ante la preparación y un desempeño que no solo le permite identificar problemas cotidianos en su práctica educativa, sino que es capaz de solucionarlos con cierto grado de profundidad y complejidad, demostrando un dominio observable en sus actuaciones.

Nivel Avanzado: El docente muestra dominio pleno de la habilidad. Demuestra alto grado de solidez en los conocimientos esenciales, actitud positiva y proactiva ante la preparación y un desempeño que le permite identificar y solucionar problemas cotidianos en su práctica educativa de manera efectiva, logrando la transferencia a contextos múltiples y complejos, así como su transformación.

Por tanto, la relación que se establece entre las categorías e indicadores y los elementos definidos para evaluación del nivel de dominio de dicha habilidad, es que cada categoría pasa por los tres niveles de dominio en la medida que el docente/tutor transita por las diferentes acciones de formación continua, a su vez,

de manera integrada se expresa la relación entre las categorías, las cuales se evalúan integralmente en los tres niveles y se define el nivel de dominio alcanzado, su comportamiento cuantitativo se expresa en el anexo XIV.

Conclusiones del capítulo

El análisis teórico y la revisión crítica realizados permiten conceptualizar la habilidad aprender a aprender como un proceso complejo y una capacidad integral. Su desarrollo requiere una articulación dialéctica entre su inscripción en un contexto sociocultural, la actividad intelectual sobre los contenidos (conceptos, estrategias, procedimientos) y la movilización de componentes subjetivos (deseos, motivaciones) e intersubjetivos.

Para categorizar esta conceptualización en el contexto de la formación continua, la evaluación de su dominio exige superar enfoques ambiguos. Siguiendo a Sánchez et al. (2023), es imperativo definir niveles de dominio progresivos (básico, intermedio, avanzado) y las secuencias de aprendizaje correspondientes. En esta investigación, el nivel de dominio se concibe precisamente como la consecución progresiva de dichas secuencias, las cuales se manifiestan en un desempeño integrado que permite al docente/tutor estudiar, reflexionar y transformar su práctica pedagógica.

La implementación de este programa de formación continua demanda un diseño formativo coherente y progresivo. Los niveles de complejidad deben incrementarse en correspondencia con cada acción del programa, garantizando un tratamiento pedagógico coordinado en vertical (para la progresión entre niveles) y en horizontal (para la coherencia interna dentro de cada nivel).

CAPITULO II: RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO Y DETERMINACIÓN DE NECESIDADES. PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA

Este capítulo expone el diseño metodológico de la investigación, detallando el contexto del estudio, los criterios de selección de la muestra y los métodos e instrumentos aplicados en la fase diagnóstica. A partir de este diagnóstico, se detectan las necesidades de formación que evidencian el estado actual de los docentes/tutores en la habilidad aprender a aprender. Asimismo, se presentan y analizan los resultados obtenidos, identificando las regularidades más significativas que emergieron del análisis de los datos. Finalmente, se fundamenta y describe el programa de formación continua, incluyendo su objetivo, fundamentos teóricos, estructura, componentes y sistema de evaluación.

2.1. Diseño de la investigación

Se empleó un diseño cuan-cualitativo que se caracterizó por desarrollarse en dos fases: en una primera etapa, se recogieron y analizaron datos cuantitativos mediante la aplicación de encuestas y la primera prueba pedagógica de desarrollo a los docentes/tutores. Sobre la base de los resultados iniciales, se construyó una segunda fase en la que se obtuvieron y evaluaron datos cualitativos. Estos provinieron de observaciones a actividades docentes y de las discusiones generadas en las diferentes sesiones de trabajo y el seminario integrador. Finalmente, los datos de ambas etapas se integraron en la interpretación de los resultados y en la elaboración del informe final, lo que permitió una comprensión profunda del nivel de preparación alcanzado por los docentes/tutores del ISCED-Huambo en la habilidad aprender a aprender, a lo largo de su participación en el programa de formación.

2.2. Población y muestra

El estudio se desarrolló en el Departamento de Humanidades del ISCED-Huambo. La selección de este contexto se basó en los siguientes criterios de inclusión:

Accesibilidad del investigador: El investigador es docente del mismo Departamento, lo que garantizó un acceso directo y privilegiado a la población.

Estabilidad del claustro: Se priorizó un departamento con una planta docente estable para asegurar la continuidad del estudio.

Compromiso institucional: Existía un alto nivel de compromiso por parte de los directivos del ISCED-Huambo y del Departamento para facilitar el desarrollo de la investigación.

Factibilidad operativa: El contexto permitió la negociación para el acceso a las aulas, la aplicación de instrumentos y la comunicación fluida con directivos, trabajadores y docentes/tutores.

Los siguientes criterios de exclusión:

- Docentes que no desempeñan funciones tutoriales.
- Docentes que manifestaron desinterés por participar en procesos de formación continua.

2.3. Determinación de necesidades. Diseño de técnicas e instrumentos

La determinación de necesidades se realizó mediante un proceso de diagnóstico, aplicando un conjunto de métodos y técnicas detallados en los anexos. Cabe destacar que este diagnóstico no se concibió como una etapa preliminar aislada, sino que se integró de manera sincronizada dentro del propio proceso de formación, específicamente en la etapa de diagnóstico del programa.

2.3.1. Registro y clasificación de los datos

Una vez garantizado el acceso al campo, se procedió a la recolección de datos. Esta fase se centró en un proceso de diagnóstico destinado a caracterizar el estado actual del objeto de investigación, para lo cual se aplicaron los métodos y técnicas diseñados previamente. Como resultado de este diagnóstico, se

identificaron las carencias, potencialidades y regularidades en la presencia de la habilidad de aprender a aprender, las que permitieron fundamentar la necesidad de proponer un programa de formación continua para los docentes/tutores dirigido al desarrollo de la habilidad de aprender a aprender.

2.4. Resultados obtenidos del análisis de documentos (Anexo I)

Documento analizado: Plan de formación

En este documento no se reflejan los objetivos y contenidos referidos a la habilidad aprender a aprender y los conceptos básicos que la sustentan, ni en las posiciones teóricas, ni en las acciones del documento.

Al no existir un posicionamiento teórico, tampoco existen relaciones entre el sustento teórico del desarrollo habilidad aprender a aprender y los aspectos metodológicos.

El documento establece las formas para el desarrollo de la preparación de los docentes en general, pero no se enfatiza en esta temática.

No se incluyen orientaciones sobre cómo concebir o instrumentar la evaluación del desarrollo de esta habilidad en el desempeño docente/tutor.

Documento analizado: Reglamento de posgrado

Este documento solo refiere el objeto, ámbito y objetivos del curso de posgrado; además, incluye quiénes participa, la composición de los cursos, duración, requisitos de matrícula, coordinación, cuerpo docente, entre otros elementos.

Documento analizado: Plan de trabajo metodológico de la institución

En el documento no se reflejan los objetivos y contenidos referidos a la habilidad aprender a aprender y los conceptos básicos que la sustentan.

Tampoco se manifiestan las relaciones entre el sustento teórico del desarrollo habilidad aprender a aprender y los aspectos metodológicos necesarios para dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje.

2.5. Resultados de las observaciones a las reuniones de departamento: (Anexo II)

Del análisis de las 10 observaciones a reuniones del Departamento de Humanidades, se derivan las siguientes regularidades:

- En todas las reuniones se tuvo en cuenta la importancia de la práctica pedagógica para el desarrollo de habilidades de aprender a aprender.
- Se aportaron ideas novedosas a los problemas en la mayoría de las reuniones, algunas veces este aspecto no se tuvo en cuenta.
- Casi siempre se propició la problematización de los factores que inciden en la formación del docente/tutor.
- De igual manera, casi siempre se identifican fortalezas y debilidades de la institución.
- Rara vez se propicia la verificación y control del cumplimiento y dominio de los documentos normativos.
- La atención al trabajo metodológico y científico-metodológico, como complemento de la formación, ocurre de manera asistemática y no siempre se prioriza.

Estos resultados corroboran la necesidad de preparación del docente/tutor en los contenidos referentes a la habilidad de aprender a aprender.

2.6. Resultados obtenidos en la encuesta (Anexo III)

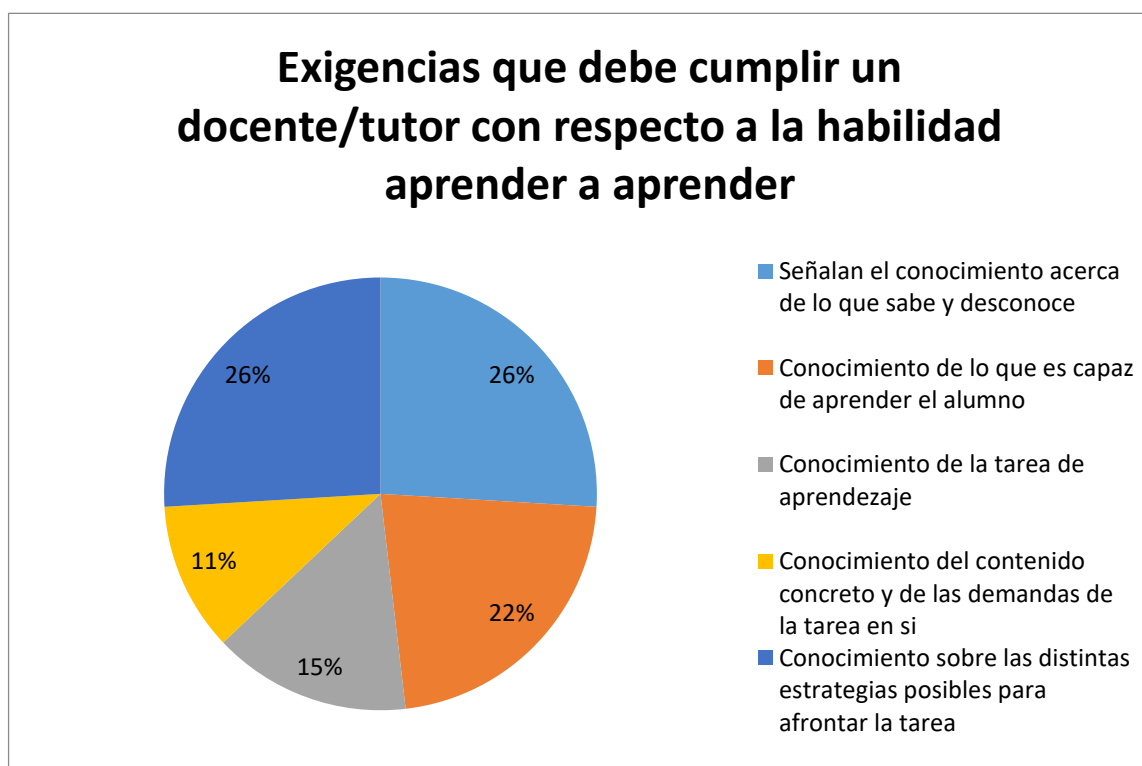
La aplicación de la encuesta a los 13 docentes/tutores del departamento de Humanidades arrojó los siguientes resultados:

El 100 % de los encuestados es docente/tutor. En cuanto a su categoría científica y académica, 7 poseen el grado de Máster y 6 son Doctores en Ciencias. La experiencia profesional del grupo oscila entre 15 y 20 años.

Al consultar sobre las exigencias que debe cumplir un docente/tutor respecto a la habilidad aprender a aprender (gráfica 1), las respuestas se distribuyeron de la siguiente manera: el 53.8% considera que es el conocimiento acerca de lo que sabe y desconoce (metacognición), el 53.8% señala el conocimiento sobre las distintas estrategias posibles para afrontar la tarea, un 46.0% plantea el conocimiento de lo que es capaz de aprender el alumno, el 30.7% destaca el conocimiento de la tarea de aprendizaje y 23.0% reconoce el conocimiento del contenido concreto y de las demandas de la tarea en sí.

Gráfica 1

Exigencias del docente/tutor con respecto a la habilidad aprender a aprender

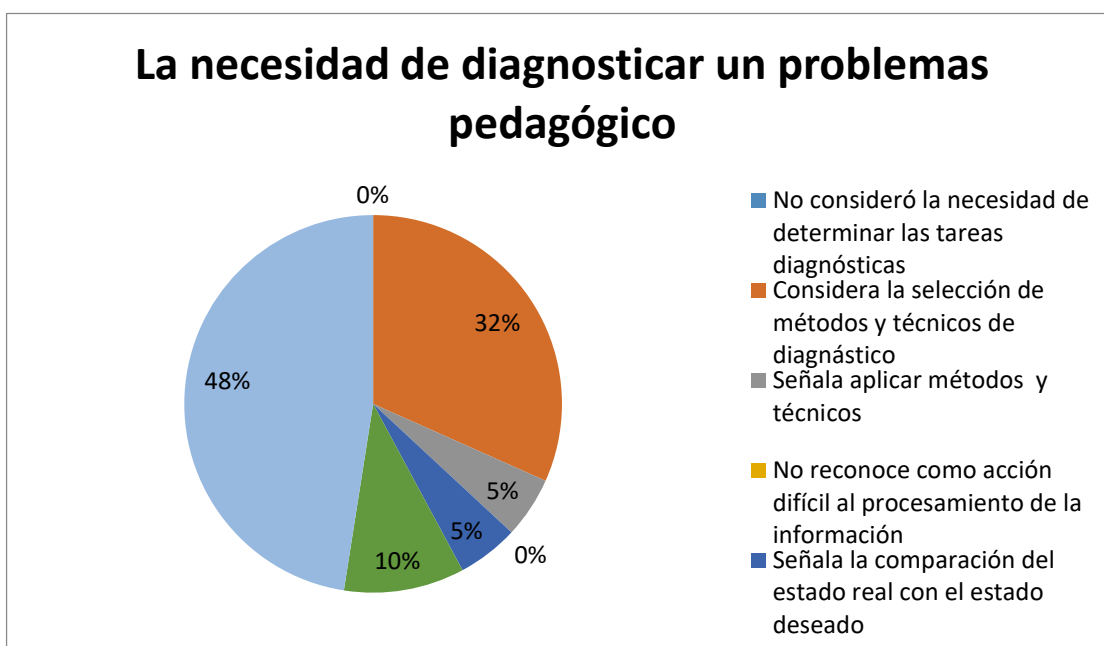


Los resultados representados en la gráfica 1, muestran la percepción de los docentes/tutores sobre las acciones esenciales para un docente/tutor en la habilidad aprender a aprender. El 30 % alega que es el diagnóstico inicial de la preparación del alumno, el 25 %, reconoce el asesoramiento y seguimiento a los resultados de aprendizaje, el 23 % considera que es comunicar con claridad,

precisión, rigor y convencimiento los resultados y solo el 2% identifica sustentar los resultados.

Gráfica 2

Acciones que el docente/tutor identifica como de mayor complejidad en el diagnóstico de un problema pedagógico.



La gráfica 2 presenta las acciones que los docentes/tutores identifican como las de mayor dificultad dentro del proceso de diagnóstico de un problema pedagógico.

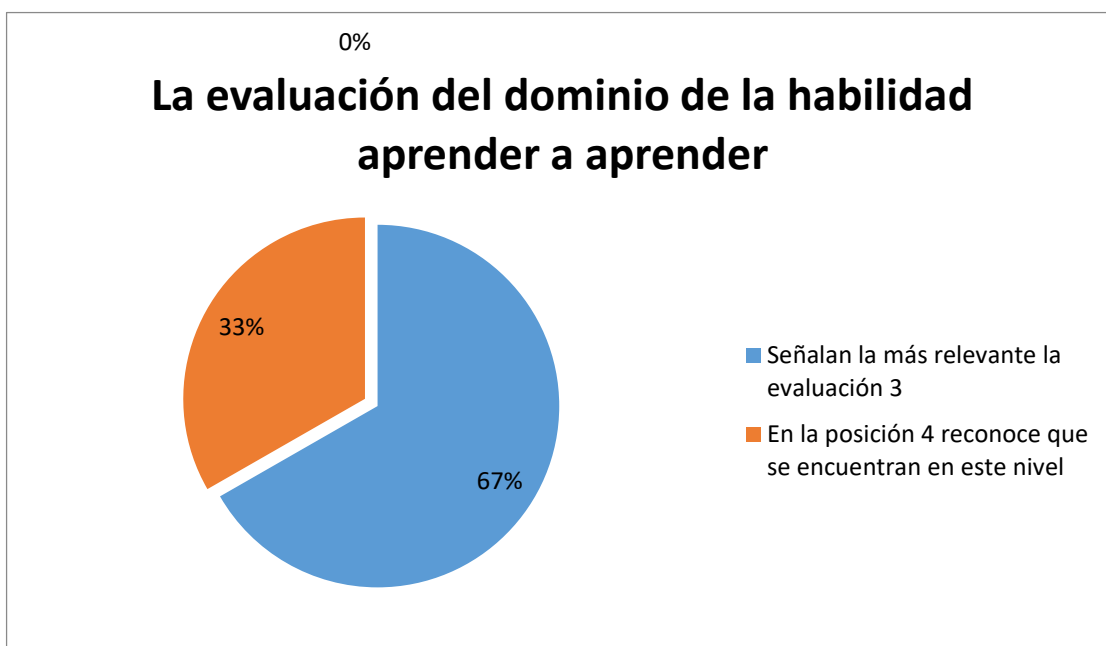
Los resultados revelan lo siguiente:

- Selección de métodos y técnicas de diagnóstico: 46%
- Aplicación de métodos y técnicas: 7.6%
- Procesamiento de la información: 0% (no fue percibida como difícil)
- Comparación del estado real con el estado deseado: 7.6%
- Elaboración de conclusiones diagnósticas: 15%
- Propuesta de soluciones al problema identificado: 69%

Ante la pregunta referida a las cualidades que debe reunir el docente/tutor, señalan como las más relevantes: cualidades investigativas, organizativas, académicas-didácticas, expresivas y comunicativas.

Gráfica 3

Autopercepción de los docentes/tutores respecto al dominio de la habilidad aprender a aprender.



La gráfica 3 muestra la autopercepción de los docentes/tutores respecto al dominio de la habilidad aprender a aprender, evaluada en una escala del 1 al 5. Los resultados indican que la mayoría se ubica en los niveles intermedios:

Nivel 3: Un 61.5% de los docentes/tutores se evalúa en este nivel, lo que representa la valoración más frecuente.

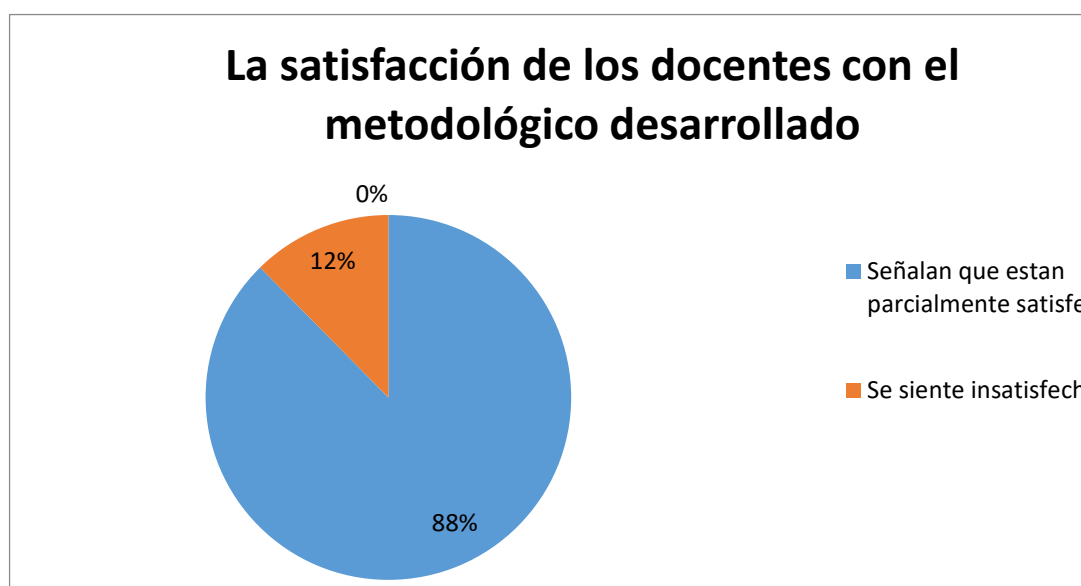
Nivel 4: Un 30.7% de los docentes/tutores considera que su dominio se encuentra en este nivel.

En conjunto, más del 90% de los docentes/tutores se percibe en un nivel de desarrollo intermedio (3 o 4) de la habilidad.

Con respecto a las acciones metodológicas que se desarrollan para el tratamiento de las habilidades aprender a aprender, los docentes/tutores responden de manera general que son acciones de diagnóstico, de investigación y de comunicación.

Gráfica 4

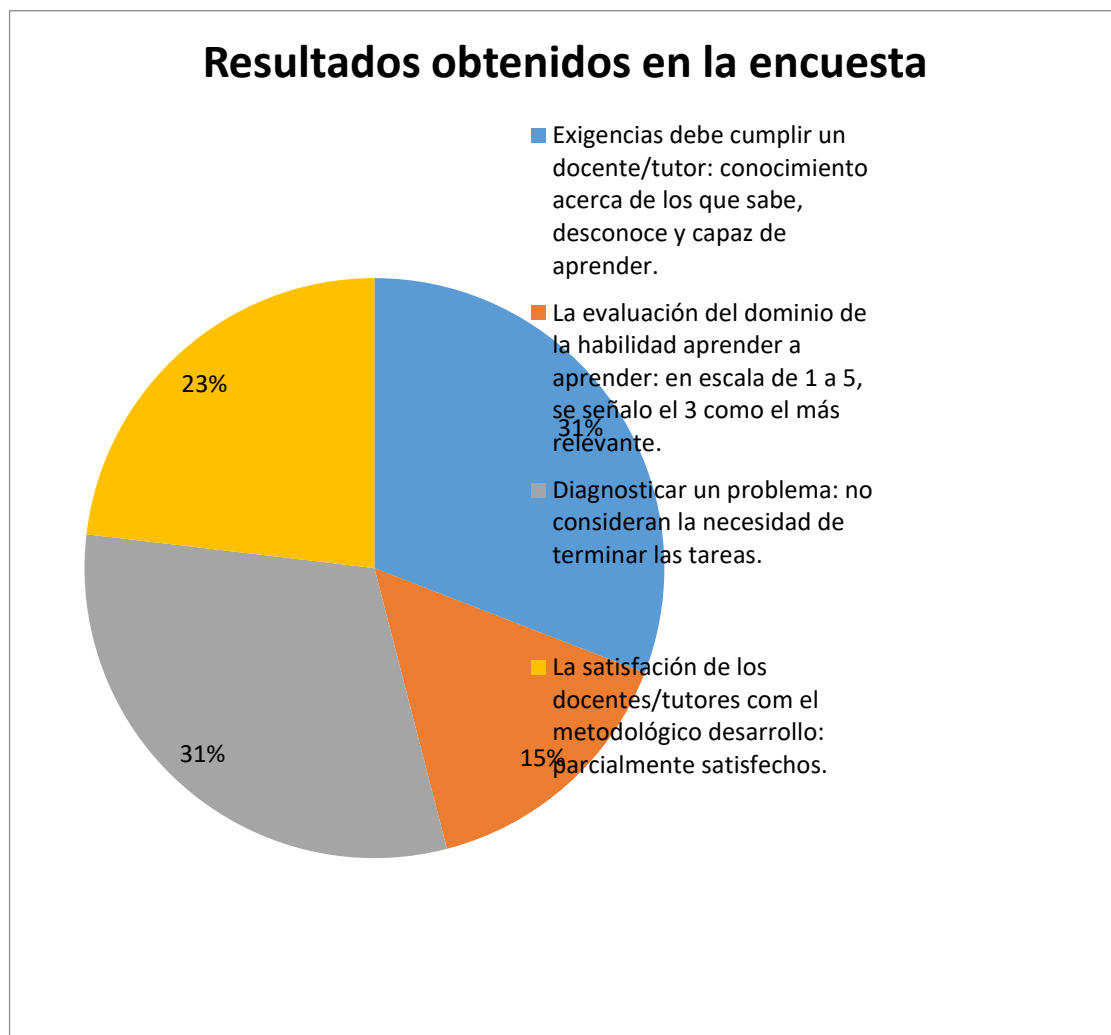
Grado de satisfacción de los docentes/tutores con el trabajo metodológico



La gráfica 4 muestra el grado de satisfacción de los docentes/tutores con el trabajo metodológico desarrollado. Se aprecia que en un 53,8% está parcialmente satisfecho y el 7,6% se siente insatisfecho.

Gráfica 5

Resultados generales de la encuesta.



Los datos que aporta la gráfica 5, según las diferentes interrogantes, muestran que los docentes/tutores presentan insuficiencias en cuanto a su preparación para desarrollar las habilidades de aprender a aprender en los estudiantes, tanto en el orden conceptual como didáctico-metodológico. El indicador más bajo es el referido a la evaluación del dominio de la habilidad (15%), de igual manera, en un 23% se ubica la satisfacción de los docentes/tutores con el trabajo metodológico, por otra parte, el 31% considera que no son relevantes ni el conocimiento de lo que sabe, ni el diagnóstico del problema para llevar a término la tarea docente. De

manera que, los resultados integrales permiten ubicar a los docentes/tutores en un nivel bajo de desarrollo de la habilidad aprender a aprender.

2.7. Resultados de la Entrevista a directivos (Anexo IV)

Los resultados de la entrevista a directivos revelan dos hallazgos principales sobre la preparación profesional en la institución. Si bien los directivos consideran que la frecuencia de las actividades de preparación es adecuada, coinciden en que los contenidos no siempre responden a las necesidades específicas de los docentes/tutores. Los directivos identifican como principal factor que influye en la escasa participación en la preparación profesional, el carácter reiterativo y poco novedoso de los contenidos, lo cual no logra incentivar la motivación de los docentes/tutores.

Los directivos manifestaron un consenso respecto a la necesidad de incluir la habilidad aprender a aprender en los programas de preparación, fundamentando su importancia en que prepara a los estudiantes para el aprendizaje autónomo y la autogestión del conocimiento.

Asimismo, precisaron que la formación docente en este ámbito debe abordar la concepción general de la formación y desarrollo de la habilidad, los elementos estructurales que la componen, el diseño de secuencias de aprendizaje desde las asignaturas y los niveles de dominio que permiten evaluar su desarrollo.

La evaluación del desempeño de los docentes/tutores está instrumentada en diferentes momentos del curso, siguiendo determinados criterios relacionados con el dominio de los contenidos, desarrollo de habilidades didáctico-pedagógicas, aspectos relacionados con la disciplina y el compromiso ético de la profesión.

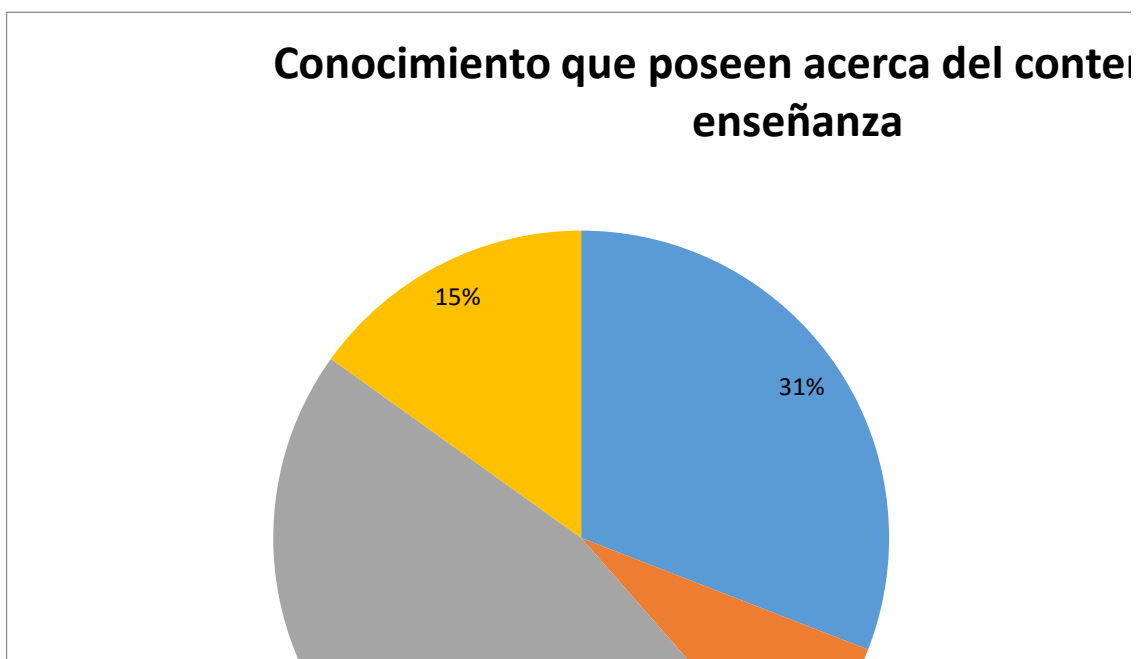
2.8. Resultados de la Prueba Pedagógica de Desarrollo I (Anexo V)

La aplicación de la prueba pedagógica permitió valorar el nivel de preparación inicial de los docentes/tutores para el desarrollo de la habilidad aprender a aprender.

Con respecto al conocimiento que poseen sobre la habilidad aprender a aprender, se detectó que no dominan este concepto. Asimismo, son capaces de vincularlo más con el método que con el contenido de la enseñanza, aunque este último en su estructura interna incluye tanto conocimientos como habilidades, normas de relación con el mundo y la actividad creadora del sujeto.

Gráfica 6

Resultados sobre el conocimiento de los docentes/tutores acerca de la habilidad aprender a aprender.

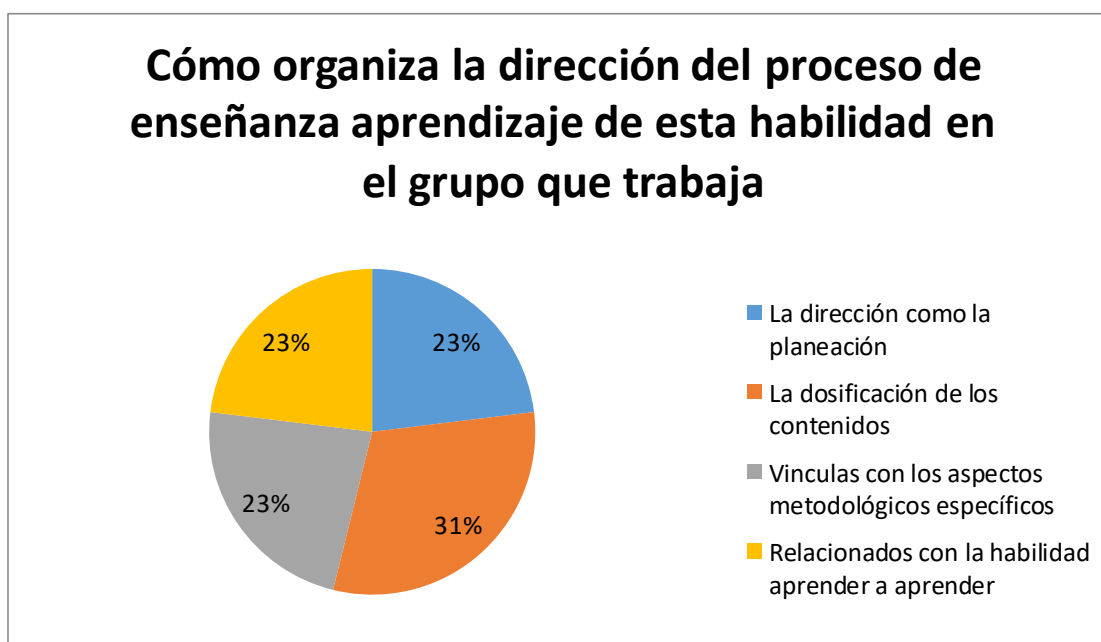


La gráfica 6 revela la comprensión de los docentes/tutores sobre el concepto de habilidad aprender a aprender. Solo un 8% y un 15% la asocian, respectivamente, con la estructura interna del contenido y la actividad creadora.

En cambio, un 46% y un 31% la vinculan predominantemente con valores y actitudes. Sin embargo, estas respuestas fueron justificadas con argumentos poco sólidos, lo que sugiere una comprensión conceptual superficial y desvinculada de los aspectos cognitivos y procedimentales de la habilidad.

Gráfica 7

Formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad aprender a aprender



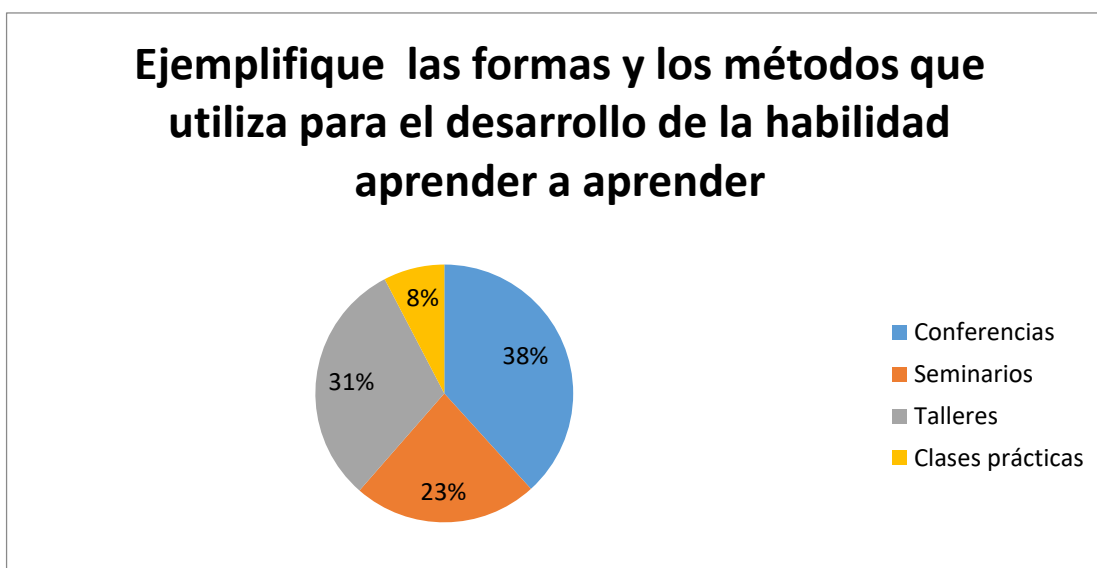
La gráfica 7 presenta cómo los docentes/tutores organizan la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad. Los resultados se dividen en dos tendencias:

Un 23% de los docentes/tutores se enfoca en aspectos generales de la dirección del proceso, como la planeación y la dosificación de contenidos, sin vincular estas acciones con los aspectos metodológicos específicos de la habilidad aprender a aprender.

Un 31% de los docentes/tutores sí considera, dentro de la dirección del proceso, la enseñanza directa de la habilidad aprender a aprender.

Gráfica 8

Formas empleadas para el desarrollo de la habilidad aprender a aprender.



La gráfica 8 evidencia los métodos que los docentes/tutores utilizan para desarrollar la habilidad aprender a aprender. Los resultados son los siguientes:

Un 67% de los docentes/tutores menciona el uso de conferencias y talleres.

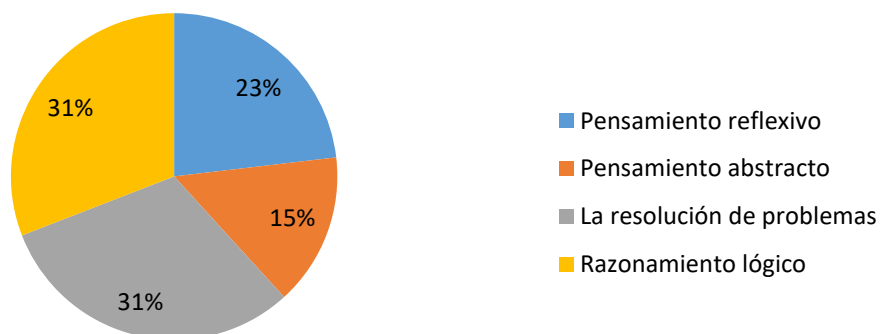
Un 31% refiere el uso de seminarios y clases prácticas.

El análisis global indica un predominio de métodos de enseñanza tradicionales centrados en la exposición y la elaboración conjunta, lo que sugiere un enfoque didáctico que no necesariamente prioriza la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en el estudiante.

Gráfica 9

Percepción de los docentes/tutores acerca de las problemáticas de aprendizaje más relevantes en los estudiantes.

Las problemáticas fundamentales que presentan sus estudiantes con respecto al aprendizaje



La gráfica 9 presenta las problemáticas de aprendizaje que los docentes/tutores identifican como más relevantes en sus estudiantes. Los resultados son los siguientes:

Dificultades con la resolución de problemas: 31%

Dificultades con el razonamiento lógico: 31%

Dificultades con el pensamiento reflexivo: 23%

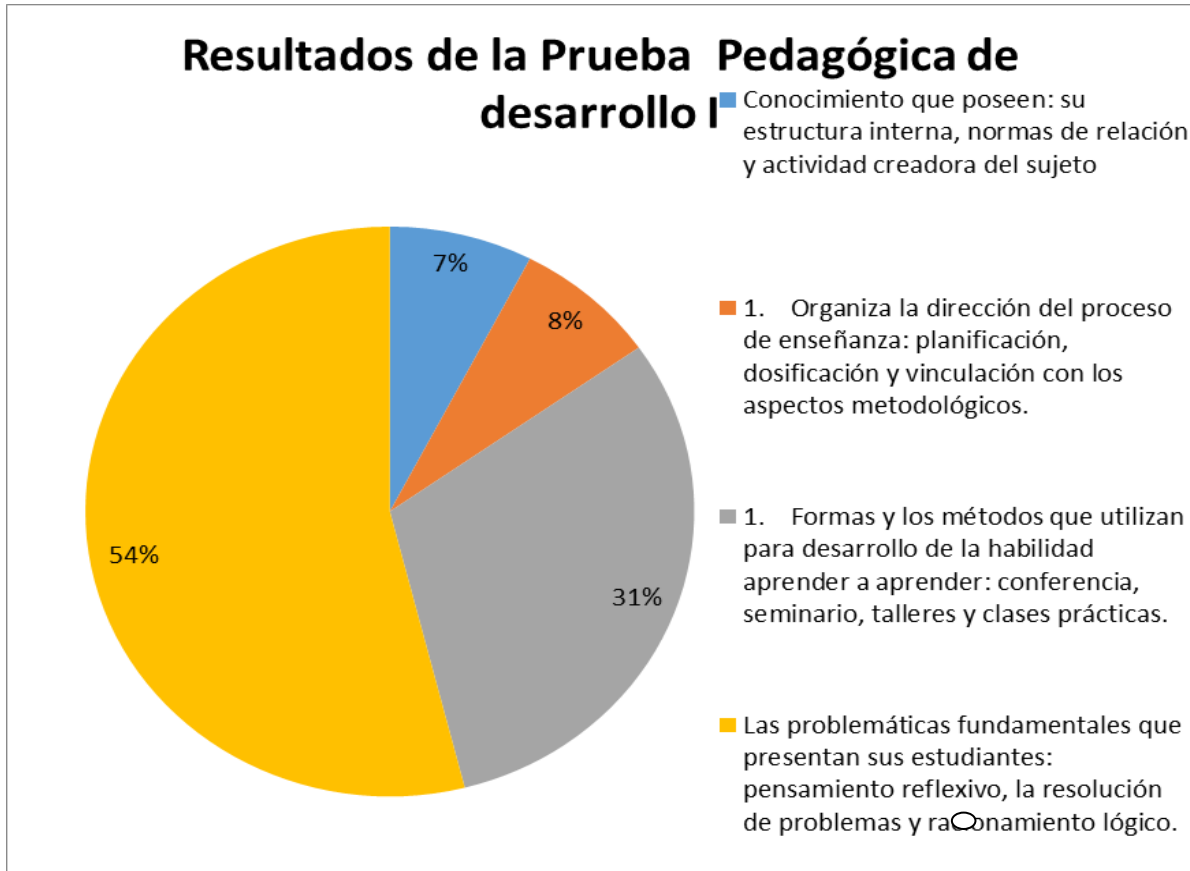
Dificultades con el pensamiento abstracto: 15%

Estos datos indican que los docentes/tutores perciben que las mayores dificultades de los estudiantes se concentran en habilidades de pensamiento de orden superior, esenciales para el aprendizaje autónomo.

Las respuestas de los docentes/tutores a las preguntas de la Prueba Pedagógica de Desarrollo I, se comportan de la siguiente manera:

Gráfica 10

Resultados de la Prueba Pedagógica de Desarrollo I.



La gráfica 10 sintetiza los resultados integrales de la Prueba Pedagógica de Desarrollo I. El hallazgo principal es una marcada tendencia hacia el uso de formas tradicionales de enseñanza para desarrollar la habilidad (54%, 31%).

Una limitación significativa que se deriva de este resultado es que los docentes/tutores no mencionan otras vías didácticas, como la enseñanza de estrategias, procedimientos u actividades específicas. Este vacío es crucial, ya que son precisamente estos elementos los que se vinculan directamente con la función ejecutora de la personalidad, componente psicológico fundamental para el ejercicio efectivo de la habilidad aprender a aprender.

2.9. Regularidades del proceso de diagnóstico

El diagnóstico inicial permitió arribar a las siguientes consideraciones:

Como potencialidades:

- Los docentes/tutores tienen interés, motivación, voluntad y compromiso por la preparación.

Como carencias:

- Insuficiente preparación en el contenido de la habilidad aprender a aprender.
- Pobre desarrollo de habilidades para el diagnóstico pedagógico.
- Insuficiente desarrollo para el autoperfeccionamiento del docente/tutor en la habilidad de aprender a aprender.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los diferentes métodos e instrumentos, permitieron ubicar a los docentes/tutores en un nivel bajo de desarrollo de la habilidad aprender a aprender, pues los porcentajes indican que existen carencias de índole teórico, además, relacionadas con el dominio de las diferentes acciones que incluye esta habilidad.

Conclusiones del capítulo

En el capítulo fueron focalizadas las potencialidades y carencias existentes en los docentes/tutores, con énfasis en el interés, motivación, voluntad y compromiso por la preparación, se detectaron las insuficiencias que estos presentan con respecto a la preparación de los docentes/tutores en relación con esta habilidad, así como en los conocimientos, habilidades y modos de comportamiento en su práctica pedagógica.

Se definió el enfoque metodológico asumido para las diferentes etapas de la investigación, que permitió la identificación de la variable dependiente del estudio, elaborar los instrumentos y precisar la muestra para la caracterización de las

habilidades de aprender a aprender, para, sobre esta base, elaborar el programa de formación continua.

Se establecen los indicadores a tener en cuenta para el diagnóstico de la habilidad de aprender a aprender, los criterios para el dominio de esta habilidad y sus niveles de desarrollo a tener en cuenta en esta investigación.

CAPÍTULO III: PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA DE PREPARACIÓN AL DOCENTE/TUTOR EN LA HABILIDAD APRENDER A APRENDER EN ISCED-HUAMBO

Este capítulo incluye la presentación del programa de formación continua (ANEXO XVI), así como su sustentación a partir de la estructura que este adopta. Se exponen los resultados obtenidos de la aplicación parcial del programa de formación en las diferentes modalidades en que se concibió este proceso: curso de postgrado, guías de autopreparación y el seminario integrador.

3.1. Sustentación del programa de formación continua de preparación en la habilidad aprender a aprender del docente/tutor en ISCED-Huambo

Las transformaciones que surgen en el ámbito de la educación, así como las exigencias de la sociedad del conocimiento, plantean nuevos retos y desafíos a las funciones de la universidad. Es necesario ser capaces de innovar y anticiparse a las nuevas circunstancias de la sociedad actual. La calidad de la universidad está garantizada por la adecuada y continua formación de su profesorado.

Partiendo de los resultados obtenidos en el diagnóstico se determinan las necesidades educativas presentes cuyas regularidades se expresan en potencialidades y carencias relacionadas con la habilidad de aprender a aprender se fundamenta la elaboración de un programa de formación continua, por considerar que este parte de la necesidad concreta de la formación de los docentes/tutores, debiendo contemplar en el orden teórico-conceptual y metodológico, las exigencias para el desarrollo de la habilidad de aprender a aprender, teniendo como prioridad la contribución a la mejora de la formación del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender.

Existen diversas clasificaciones de programas. Entre ellas, se encuentran el programa estratégico, el institucional, el psicopedagógico y el que se corresponde con el objetivo de esta investigación, el programa de superación profesional.

Salmerón y Quintana (2008), entienden el programa de superación como un “conjunto de acciones que persiguen una finalidad determinada, dirigidas a cumplimentar un objetivo, en cuyo diseño, ejecución y evaluación se pueden emplear profesores, directivos y estudiantes de una institución” (p. 12). En otras palabras, se trata de un conjunto de acciones estructuradas para lograr un fin determinado, que involucra a diferentes actores y conlleva acciones concretas de planificación, ejecución y evaluación.

Salmerón y Quintana (2009) también lo conciben como:

Conjunto de acciones sistemáticas y planificadas de superación a desarrollar por diferentes vías, dirigidas a satisfacer las necesidades de preparación en un contexto determinado, cuyo objetivo fundamental está dado en la solución del problema de la práctica educativa a través de la transformación del objeto de la investigación (p. 12).

López (2021) señaló que el programa se define como un plan o proyecto ordenado de las distintas partes o actividades que componen algo que se va a realizar. Consiste también en el avance de lo que se proyecta realizar en algún ámbito o circunstancia. Por su intencionalidad se entiende como un conjunto de acciones que se sustentan y planifican con el propósito de promover el desarrollo de un fenómeno, proceso o actividad.

En esta perspectiva, García et al. (2023) entiende que:

El programa de superación profesional propuesto favorece la apropiación de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores sobre las RA y su uso para así lograr un mejor desempeño profesional. Tiene carácter sistemático y una estructura determinada. Abarca varias acciones a desarrollar en los docentes, incluyendo diferentes formas de organización de la superación profesional, como cursos de posgrado, autopreparación, entrenamiento, talleres profesionales y sesión científica, así como otras acciones según las etapas, diagnóstico, planificación y evaluación. (p.78).

En estudio desarrollado por Romero et al. (2023) sobre la conceptualización de programa como resultado científico sintetiza las definiciones siguientes:

Gómez Morales (2022) concibe el programa como un curso de acción sistemática e intencional que tiene como propósito alcanzar objetivos determinados. Bordas et al. (1995) definen el programa como “(...) la actividad dirigida a solucionar un determinado problema, considerando como tal la carencia de algún aspecto, la necesidad de introducción de alguna modificación para la mejora, o la realización de alguna innovación”, y Gairín (1990) conceptualiza el término como una “(...) propuesta estructurada para producir cambios en las personas que se exponen a ellos (Romero, 2023, p. 82).

Estas conceptualizaciones coinciden en destacar aspectos como: un objetivo determinado, el carácter sistémico y una propuesta estructurada. Aspectos que sirven de base para el concepto asumido en esta investigación.

Se propone, en este sentido, un programa de formación continua. Como resultado científico, este programa constituye un concepto especializado y un producto pedagógico, cuyo diseño y eficacia han sido demostrados empíricamente. De este modo, representa una contribución al conocimiento en los campos de la educación, la didáctica o la formación en una disciplina específica (Satchimo & Urbay, 2024).

Dicho programa se fundamenta en la investigación y su diseño surge precisamente de la identificación de una brecha de conocimiento o de una necesidad formativa específica, analizada en un contexto real. En el caso particular de este estudio, la necesidad identificada es la preparación de los docentes/tutores en la habilidad de aprender a aprender.

El programa se construye sobre teorías educativas sólidas, específicamente en el enfoque histórico-cultural de base metodológica dialéctico-materialista.

Su desarrollo y evaluación siguen los pasos del método científico, ya que implementa una metodología rigurosa en las diferentes acciones de formación y en las secuencias de aprendizaje.

Se recopilan datos cuantitativos de manera sistémica, los cuales se derivan de calificaciones, resultados de pruebas pedagógicas, encuestas, entrevistas y observaciones.

Posteriormente, estos datos se analizan estadísticamente para demostrar, por un lado, que el programa logró los objetivos de aprendizaje previstos y, por otro, que se produjo una mejora significativa en la preparación de los docentes/tutores.

El programa contiene —dado que especifica sus objetivos, contenidos, metodologías de enseñanza, materiales e instrumentos de evaluación— que otros investigadores pueden replicarlo en sus contextos para verificar sus resultados o adaptarlo (Satchimo & Urbay, 2024).

El programa concibe la tutoría con un doble propósito: ofrecer ayudas a los docentes/tutores en cuanto a la habilidad de aprender a aprender y servir como un modelo de actuación para su desempeño profesional.

Para estas acciones se tiene en cuenta la aplicación de niveles de ayuda de acuerdo al nivel de conocimiento que tienen los docentes/tutores sobre las características, necesidades y potencialidades de la tutoría y las habilidades de aprender a aprender.

Un programa de formación continua, en su condición de resultado científico, constituye una intervención educativa. Este representa la aplicación del método científico al diseño curricular y demuestra no solo qué debe enseñarse, sino también la manera más efectiva de hacerlo para alcanzar resultados de

aprendizaje específicos y medibles en el contexto de la formación continua de profesionales.

Se aprecia que las definiciones en torno a los programas como resultado científico coinciden en sus características esenciales. Estas los conciben como una estructura organizada, diseñada para alcanzar metas trazadas con el fin de solucionar problemas, y que pueden ser ejecutados y evaluados de manera integrada por profesores, directivos y estudiantes.

A partir del análisis realizado, se considera que el programa de formación continua en la habilidad aprender a aprender constituye un conjunto de acciones planificadas y sistémicas. Estas acciones están dirigidas a la formación de los docentes/tutores para facilitar un tránsito ascendente hacia el dominio de dicha habilidad, con el objetivo final de solucionar los problemas que se presentan en la práctica educativa, logrando así su renovación o mejora.

Las acciones del programa se distinguen por su carácter sistémico e intencionado, con el propósito de alcanzar objetivos específicos dirigidos a solucionar problemas de la práctica educativa. Estas acciones buscan modificar e incentivar la mejora y la innovación, potenciar el intercambio de experiencias que contribuyan al perfeccionamiento de la formación del docente/tutor y, como resultado, la renovación de la práctica. Asimismo, el programa favorece la reflexión sobre los conocimientos teórico-metodológicos y prácticos necesarios para el desarrollo de la habilidad aprender a aprender, y ofrece al docente/tutor la oportunidad de diseñar secuencias de aprendizaje que conduzcan al dominio de dicha habilidad.

Para la presentación del resultado científico —denominado *Programa de formación continua del profesor universitario en la habilidad "aprender a aprender"*— se tuvieron en cuenta los criterios expuestos por Salmerón y Quintana (2008) en su trabajo “Los resultados científicos de la investigación: el programa como resultado científico”. En dicho trabajo, los autores señalan que un programa, en su condición de resultado científico, debe incluir los siguientes aspectos:

introducción, objetivo general, fundamentación, componentes estructurales y evaluación.

1. Introducción

Al concebir los programas de formación continua de los docentes/tutores, con el fin de solucionar los problemas de la práctica, se han seguido dos enfoques: el que facilita la asociación de la práctica pedagógica del profesor y el conocimiento obtenido por la investigación didáctica (Ripoll-Rivaldo, 2021 citados por Nóvoa, 2025) y el que considera que los problemas nacen fundamentalmente de las relaciones entre las diferentes concepciones de la educación que tienen los profesores del centro (Nóvoa, 2025).

Estos enfoques se complementan, ya que las acciones en el aula no se realizan de forma aislada, sino en un contexto institucional que las condiciona. A la inversa, una adecuada organización institucional tiene como finalidad última promover una práctica de aula más eficaz. Ambos niveles plantean la necesidad de un análisis crítico de la práctica educativa y de la producción y evaluación de propuestas de mejora. Estos son aspectos fundamentales que se han tenido en cuenta al concebir el programa de formación continua para docentes/tutores en la habilidad aprender a aprender.

La formación continua es una necesidad creciente en la sociedad del conocimiento, constituyéndose en un factor básico para igualar oportunidades, propiciar la cohesión social y generar calidad de vida en un mundo en constante cambio. En este sentido, se pretende desarrollar una formación continua más flexible y adaptada a las necesidades y demandas sociales. El presente programa aborda específicamente la formación del docente/tutor para la habilidad aprender a aprender, de modo que su diseño guarda una estrecha relación con la reflexión teórica sobre la educación, con los procesos de aprendizaje del estudiante y con la práctica real en el aula.

Con este programa de formación continua para docentes/tutores se pretende contribuir al desarrollo de la habilidad de aprender a aprender. Las situaciones de aprendizaje que integra están diseñadas para fomentar una interacción y una participación activa, creadora y crítica por parte de los docentes/tutores. Específicamente, se busca que sean capaces de:

- Elaborar metodologías, variantes y alternativas de aplicación.
- Analizar, interpretar y explicar situaciones y resultados parciales.
- Sistematizar las experiencias prácticas obtenidas.
- Evaluar las transformaciones logradas en la práctica pedagógica y determinar qué alternativas consolidar.
- Transferir modos de actuación y métodos empleados a contextos similares.
- Proponer, de manera sistemática, temas o nuevos problemas para profundizar, a partir de los resultados de cada etapa.

El desarrollo de las acciones contempladas en el programa propicia la ejecución de un conjunto de actividades que, integradas de manera transversal en las secuencias de aprendizaje, logran una mayor integralidad en la formación de la habilidad. En estas actividades se destacan la comunicación oral y escrita (redacción de trabajos e informes, ortografía, gramática, toma de apuntes, etc.); el uso de las tecnologías de la información y comunicación; la gestión de la información (tratamiento y manejo de la información); el trabajo en equipo; la resolución de problemas; el aprendizaje autónomo (aprendizaje eficaz, a lo largo de la vida, estrategias de aprendizaje, ser consciente de las propias habilidades de aprendizaje); la interacción social (relaciones humanas, relación interpersonal, comprensión interpersonal); el aprendizaje y trabajo colaborativo (trabajo con los demás, trabajo cooperativo); la autoconfianza; la gestión del tiempo; el sentido ético (ética, compromiso) y la toma de decisiones (capacidad de juicio). Como recursos para el desarrollo de la habilidad en estudio.

Dentro de las ventajas que tiene el programa se encuentran el propiciar la formación específica en temáticas concretas, facilitar la formación en un entorno

multidisciplinar y permitir la combinación de conocimientos específicos y una didáctica transversal.

2. Objetivo general: Contribuir a la preparación del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender.

3. Fundamentos del Programa

El programa se fundamenta en un conjunto de ciencias como la filosofía, la psicología, la sociología y la pedagogía, cuyos postulados teóricos y metodológicos resultan imprescindibles y se integran de manera coherente en su diseño. Esta concepción interdisciplinaria contribuye a la formación del docente/tutor desde una perspectiva holística, a partir de un enfoque dialéctico. Dicho enfoque permite conformar una visión integral sobre cómo debe desarrollarse el proceso de formación continua en la habilidad aprender a aprender.

Desde los fundamentos legales el programa se sustenta en el artículo: Programa Nacional de Formación y Gestión del Personal Docente, aprobado en Decreto Presidencial n.º 205/18 de 3 de Septiembre, la constitución que reconoce la necesidad de formación el Decreto Presidencial n.º 193/18 de 10 de Agosto (Normas Curriculares Generales para las Carreras de Pregrado del Subsistema de Educación Superior) y la Ley 32/20 de 12 de Agosto (Ley Base del Sistema Educativo y de Enseñanza 2020).

Desde el punto de vista filosófico, el programa se sustenta en la dialéctica materialista, la cual se manifiesta en los siguientes postulados fundamentales:

1. La concepción del ser humano como una totalidad.
2. La comprensión de la personalidad como un conjunto de relaciones sociales que integran lo individual y lo social en una unidad dialéctica.
3. La actividad como condición inherente al ser humano, quien actúa de manera consciente sobre sí mismo y su entorno.

4. La teoría del conocimiento, que postula la unidad dialéctica de la relación sujeto-objeto. Esta unidad, mediada por la práctica, hace posible la interpretación recíproca de lo ideal y lo material en la actividad humana.
5. La comprensión del objeto como condicionante material y del sujeto como un ser activo, consciente y transformador.

Desde el punto de vista psicológico, se asume el enfoque histórico-cultural de Vigotsky, el cual postula la comprensión de la personalidad como una totalidad y atiende a su individualidad. Según esta perspectiva, el proceso de formación de la personalidad integra tres componentes fundamentales: el cognitivo, el afectivo y el volitivo.

Desde el punto de vista sociológico, el programa se fundamenta en el principio de que la individualización es un proceso inseparable de la socialización. El proceso de socialización del sujeto tiene como base la actividad práctica, de la cual se derivan las funciones cognitiva, valorativa y comunicativa de la personalidad. Así, el desarrollo del individuo —bajo la influencia de la educación y del medio socio-natural— se produce a través de una dialéctica constante entre la objetivación y la subjetivación de los contenidos sociales.

En consonancia con el enfoque antes señalado, se asume desde el punto de vista pedagógico la categoría de educación. Esta se concreta en un sistema de influencias que se genera en la dinámica del trabajo grupal y colectivo, la utilización de métodos que propicien la activación del conocimiento, el intercambio, la comunicación, la socialización y la participación cooperativa y creadora; una actividad pedagógica basada en el diagnóstico; una concepción de la formación desde una posición sistémica, flexible y dinámica; el vínculo de los contenidos con la realidad; la planificación de actividades con un carácter sistémico e integrador.

Una de las premisas que actúan como condicionantes del programa —puesto que le sirven de soporte teórico y metodológico— es la participación activa y reflexiva del docente/tutor en su propio proceso de formación. Esto implica concebir al educando como sujeto protagónico del proceso, lo cual se corresponde con una

comprensión dialéctica y humanista del mismo. En consecuencia, se debe garantizar la participación de los docentes/tutores en los procesos de planificación, organización, ejecución y evaluación de su formación continua. Este rol activo fomenta un mayor sentido de pertenencia y compromiso, al convertirlos en sujetos de su propio desarrollo profesional.

Para el cumplimiento de estos propósitos, es necesario:

1. Incentivar la autoreflexión del docente/tutor acerca de sus necesidades e intereses de formación, considerando su perfil profesional, los resultados de su labor, sus perspectivas de desarrollo, las exigencias sociales y sus motivaciones personales.
2. Promover, a partir de la metacognición, acciones concretas de auto perfeccionamiento y mejora de su práctica educativa.
3. Propiciar el protagonismo y la participación activa en la proyección de sus propias metas y propósitos formativos.

El programa se estructura, además, sobre una base legal que se sustenta en las leyes de la pedagogía. Estas leyes, de carácter general, precisan el condicionamiento de la educación por las relaciones sociales, su conexión con la producción material, su carácter histórico y su esencia clasista.

Una tesis fundamental para la pedagogía es la que revela la interrelación de la acción transformadora del hombre sobre la naturaleza, la sociedad y su propia transformación. Toda modificación sobrevenida en las condiciones de vida, en las relaciones sociales, en la existencia social, cambia también las ideas, las nociones y las concepciones; en una palabra, la conciencia del hombre. Otras leyes en que se sustenta el programa son la relación legítima entre objetivo, contenido y método; la relación entre la teoría y la práctica, la ley de la unidad entre la enseñanza y el aprendizaje y la ley de la planificación, organización, regulación y control de la actividad del alumno (Ruiz, 2020).

Todas estas se revelan en la dinámica de los componentes, tanto personales como no personales, que forman parte de las diferentes formas en que se implementa el programa.

La propuesta se sustenta en los principios declarados por Addine (2021), contextualizados en el programa de formación continua:

Principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico.

Acciones para la aplicación del principio:

1. Ofrecer diferentes enfoques sobre los contenidos del programa, lo que posibilita la toma de posición consciente ante actitudes, modos de actuación y hechos.
2. Fundamentar el proceso en los datos objetivos que aportan las ciencias y en los resultados de la investigación de la práctica educativa.
3. Promover la reflexión, el debate y la polémica entre los docentes/tutores a partir de los problemas derivados de la práctica educativa y la realidad cotidiana, los adelantos científicos, el análisis y la valoración crítica de diferentes posturas teóricas.
4. Experimentar con nuevas estrategias para la dirección del proceso de formación continua, enfocándose en la formación para aprender de manera permanente y creativa, el desarrollo de actitudes inquisitivas y críticas, el dominio del método científico, la capacidad de solucionar problemas relacionados con la habilidad aprender a aprender.
5. Partir de un diagnóstico de las necesidades formativas específicas de los docentes/tutores.
6. Favorecer la aplicación práctica de lo aprendido, utilizando los resultados obtenidos para enriquecer tanto la práctica futura como la teoría.

Principio del vínculo de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad

Acciones para la aplicación del principio:

1. Contextualizar las acciones de formación en los espacios y escenarios de la práctica cotidiana del docente/tutor.
2. Seleccionar contenidos transferibles a situaciones de la práctica educativa.
3. Trabajar con elementos transferibles a la vida, que favorezcan el aprendizaje colectivo y la interacción grupal.
4. Desarrollar habilidades para el trabajo en grupo, la formulación de preguntas e hipótesis, y la organización de investigaciones que permitan aprender con los demás y de los demás.
5. Permitir que discutan sus puntos de vista, criterios, expongan sus vivencias y ejemplos de su práctica educativa.
6. Valorar los resultados individuales y colectivos.
7. Brindar la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la solución de los problemas de su práctica educativa.

Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de la educación de la personalidad.

Acciones para la aplicación del principio:

1. Partir de las necesidades formativas e intereses de los docentes/tutores como base fundamental del proceso.
2. Incrementar progresivamente el uso de métodos de trabajo independiente, elevando el nivel de exigencia en función del desarrollo del autoaprendizaje y el autocontrol de los docentes/tutores.
3. Desarrollar capacidades para el descubrimiento de nuevas relaciones, la comprensión de la utilidad del conocimiento y su vínculo con la vida práctica.
4. Favorecer la búsqueda creadora sobre los temas tratados, explicitando su valor para la práctica social e individual.

5. Demostrar competencia y ejemplaridad en la actuación docente/tutor, transmitiendo el significado personal y profesional que el contenido tiene para el formador.
6. Aprovechar las potencialidades educativas del contenido para la formación integral de sentimientos, actitudes y valores.

Principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en el proceso de la educación de la personalidad

Acciones para aplicar el principio:

1. Diagnosticar los problemas, necesidades e intereses de los docentes/tutores para orientarlos efectivamente en la elección de soluciones pertinentes.
2. Fomentar el respeto hacia los colegas y sus criterios, el reconocimiento de sus logros y la constatación de experiencias en la práctica educativa.
3. Garantizar la participación del docente/tutor en formación como sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje.
4. Considerar las concepciones y experiencias previas de los docentes/tutores en el diseño formativo, con el fin de que estas puedan ser analizadas y evaluadas para el diseño de estrategias de mejora personal y profesional.

Principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando.

Acciones para aplicar el principio:

1. Realizar un diagnóstico individual de cada Docente/tutor y actualizarlo sistemáticamente en el desarrollo de las actividades formativas.
2. Atender las diferencias individuales para posibilitar el progreso personalizado de cada docente/tutor.

3. Fomentar el pensamiento autónomo y la toma de decisiones mediante preguntas de alto nivel cognitivo y la valoración crítica de actitudes, modos de actuación y situaciones educativas.
4. Promover un desarrollo colaborativo que, simultáneamente, fortalezca la autonomía profesional docente.

Principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad

Acciones para la aplicación del principio:

1. Diseñar acciones formativas con actividades variadas que estimulen la búsqueda de información, resulten de interés para los docentes/tutores y generen una experiencia de aprendizaje satisfactoria.
2. Promover el debate y la confrontación de ideas en un clima de respeto por las distintas opiniones, valorando la diversidad de comprensiones y perspectivas.
3. Combinar de manera equilibrada la exigencia académica con la sinceridad, la cortesía, el buen trato y el respeto mutuo.
4. Emplear métodos, formas de organización y evaluación que fomenten el trabajo en grupo, dinamicen la interacción y faciliten el cambio de roles.

El programa propuesto se caracteriza por su:

Objetividad: Las acciones del programa se elaboran a partir de los resultados de un diagnóstico previo y responden específicamente a las necesidades de formación en la habilidad aprender a aprender manifestadas por los docentes/tutores universitarios.

Enfoque sistémico: El proceso de formación continua del docente/tutor universitario se concibe como un sistema. Esto se materializa en una interacción estable entre los componentes del programa, caracterizada por relaciones de subordinación e interdependencia entre sus etapas, así como en la expresión de secuencias de aprendizaje progresivas en cada nivel. De este modo, el

docente/tutor transita de forma ascendente y progresiva por las diferentes etapas y, a su vez, por las secuencias de aprendizaje diseñadas para cada criterio de desempeño.

Flexibilidad: El programa se adapta a las condiciones concretas de los docentes/tutores del ISCED-Huambo. La formación se realiza *in situ*, desde el propio puesto de trabajo, lo que minimiza los requisitos de infraestructura. Asimismo, permite la incorporación de nuevos elementos que faciliten el desarrollo de la habilidad aprender a aprender, lo que le confiere un carácter abierto y dinámico.

Carácter específico: Se adopta la tipología de programa de formación continua dado que su ámbito de aplicación es la Enseñanza Superior y su objeto de transformación es la práctica profesional de los docentes/tutores.

Carácter eminentemente práctico: El programa se define por su aplicabilidad directa en la práctica educativa, constituyendo una herramienta concreta para la formación continua de docentes/tutores en la habilidad aprender a aprender: sistema de conocimientos, habilidades y valores orientado al desarrollo de la habilidad aprender a aprender; orientaciones metodológicas específicas para la formación de dicha habilidad en el docente/tutor; estrategias de contextualización que incorporan, como elementos esenciales, el contenido y el propósito de este proceso de formación continua; criterios y secuencias de aprendizaje que definen los niveles de dominio progresivo de la habilidad.

5. Componentes estructurales del programa

I. Diagnóstico

Este componente del programa constituye una premisa fundamental para la estructuración del resto de los elementos. A partir de la determinación de necesidades específicas, facilita el tránsito de los docentes/tutores por las diferentes etapas del proceso de formación.

El diagnóstico se centrará en los elementos que conforman la estructura interna de la habilidad aprender a aprender y en las secuencias de aprendizaje correspondientes a cada nivel de dominio. Asimismo, debe garantizar un enfoque personalizado, integral y desarrollador a lo largo de todo el proceso formativo.

II. Planeación de las acciones a desarrollar

La ejecución del programa se planifica mediante la organización de las acciones en seis modalidades principales: diagnóstico, apoyo institucional, preparación profesional, trabajo metodológico, tutoría y transformación de la práctica.

El desarrollo de estas acciones se estructura en tres etapas formativas, ordenadas según las necesidades de los docentes/tutores y la lógica interna del proceso. Esta estructura permite que el docente/tutor transite de manera progresiva por las secuencias de aprendizaje de cada nivel de dominio, avanzando cíclicamente hasta alcanzar un nivel de dominio avanzado. De este modo, el proceso evidencia un carácter ascendente y progresivo, donde cada ciclo consolida y amplía el dominio de la habilidad.

III. Orientaciones metodológicas para la ejecución de las acciones

Condiciones de implementación:

Durante la implementación del programa, es indispensable atender al carácter integrado de la habilidad aprender a aprender y a la implicación progresiva de cada nivel de dominio a lo largo de todas las etapas formativas.

Autopreparación permanente:

Se requiere que el docente/tutor desarrolle una autopreparación permanente para profundizar en los contenidos necesarios para la formación de la habilidad. Esta acción transversaliza todas las actividades del programa. Para facilitarla, se dispondrá de guías en soporte electrónico y bibliografía especializada de consulta sobre los diferentes contenidos.

Componente de evaluación:

En el componente evaluativo, el docente/tutor deberá considerar los criterios y secuencias de aprendizaje de cada nivel de dominio. Esto permitirá realizar, en cada acción y etapa, un registro sistémico de los avances y dificultades, posibilitando la conformación de un criterio valorativo integral sobre el desempeño de cada docente/tutor en el proceso de formación.

IV. Ejecución y desarrollo de las acciones

Despliegue de las Etapas del Programa

En esta fase se implementan las diferentes etapas del programa y las acciones que las estructuran. Para ello, es fundamental atender a los siguientes requisitos:

Etapas de Motivación y Disposición (Dominio Básico)

Esta etapa inicial se desarrolla en el escenario del descubrimiento, identificando tanto prácticas erróneas como buenas prácticas docentes. El objetivo es determinar, desde el inicio, las ayudas específicas y el trabajo diferenciado requerido por cada docente/tutor.

Etapas de Profundización (Dominio Intermedio)

En esta fase se implementa el curso de profundización (Anexo X) y se despliegan las acciones de trabajo metodológico y de tutoría. Esto permite que el docente/tutor transite gradualmente desde un nivel incipiente hacia un dominio intermedio de la habilidad aprender a aprender, aplicándola en diferentes contextos educativos.

Etapas de Perfeccionamiento (Dominio Avanzado)

Esta etapa final integra todas las acciones relacionadas con la transferencia de aprendizajes y el desarrollo de habilidades y actitudes adquiridas. Conduce progresivamente al nivel avanzado, donde el docente/tutor es capaz de integrar y aplicar autónomamente todos los elementos que estructuran la habilidad.

A lo largo de todas las etapas, se desarrollarán sesiones de trabajo para analizar los resultados de la práctica pedagógica, derivados de la participación en el sistema de trabajo metodológico del departamento. Estas sesiones incluirán ejercicios individuales y en equipo, así como la utilización de recursos didácticos variados, adaptados a las posibilidades reales de los sujetos en formación.

En cada etapa se realizará una evaluación sistémica de las transformaciones logradas, a partir del sistema de influencias que emanan de las actividades y acciones del programa.

V. Evaluación del programa

La evaluación del programa permite valorar los resultados de su aplicación, el cumplimiento de sus objetivos y la transformación lograda en el objeto de estudio. En consecuencia, posibilita verificar su contribución a la solución del problema planteado. Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe simultáneamente como proceso y como resultado, con una orientación teórico-práctica como objetivo esencial.

En la planificación de las acciones, se especifica el procedimiento evaluativo para cada una de ellas. La evaluación final del programa, por su parte, abarca su generalidad mediante la triangulación de métodos y técnicas, las cuales deben documentar tanto el procedimiento de realización como los resultados obtenidos.

El proceso evaluativo se desarrolla mediante dos vertientes: la evaluación de las transformaciones ocurridas en los docentes/tutores en su tránsito ascendente por los niveles de dominio de la habilidad y la valoración del nivel de desarrollo alcanzado en la habilidad aprender a aprender. Para ello, se aplican las modalidades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de forma integrada.

La evaluación considerará los aspectos declarados en cada nivel y sus secuencias de aprendizaje, integrando los siguientes criterios:

- Grado de cumplimiento de los objetivos formativos.
- Nivel de implicación y colaboración de los participantes.
- Impacto de las innovaciones educativas implementadas.
- Evolución en la preparación y práctica de la investigación educativa por parte del docente/tutor.
- Incidencia del programa en el claustro de docente/tutores.
- Valoración de la habilidad docente/tutor de los facilitadores del programa.

El programa se someterá a la valoración de los directivos institucionales y de sus propios ejecutores, con el fin de identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora, estableciendo así un ciclo de mejora continua para su perfeccionamiento cualitativo.

3.1. Análisis de las transformaciones que se obtienen en la preparación del docente/tutor con la implementación parcial del programa.

Para valorar la contribución del programa al desarrollo de la habilidad aprender a aprender en los docentes/tutores, se implementó una estrategia metodológica que permitió estudiarlos en situaciones de aprendizaje que generaran implicación y compromiso emocional.

Se aplicó, durante la intervención en la práctica, la observación de las diferentes actividades del programa: el curso y las acciones de autopreparación; se aplicaron, además, la Prueba Pedagógica de Desarrollo al final de las sesiones del programa y el análisis del producto de la actividad de los docentes/tutores en condiciones de formación continua.

La resolución de las guías de autopreparación (anexos, VI, VII, VIII y IX) permitió a los docentes/tutores aproximarse gradualmente a una mejora sustancial en su preparación profesional. Este proceso facilitó la promoción del desarrollo integral de la personalidad en el ámbito educativo, la transición progresiva de la dependencia hacia la independencia y la autorregulación profesional, el desarrollo de la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida y la identificación

autónoma de sus necesidades de perfeccionamiento en la habilidad aprender a aprender.

Los participantes demostraron capacidad para analizar críticamente documentos curriculares, programas de estudio, orientaciones metodológicas y libros de texto, extrayendo sugerencias pertinentes para el tratamiento educativo e identificando necesidades específicas del año escolar que atienden.

Los docentes/tutores demuestran capacidad para confrontar sus ideas con otros profesionales sobre la necesidad de realizar adecuaciones curriculares para el desarrollo de la habilidad aprender a aprender y argumentan coherentemente la relación entre los niveles de asimilación del conocimiento y el desarrollo de dicha habilidad, así como su vinculación con las dimensiones del aprendizaje.

Como resultado de esta formación, los docentes/tutores inciden en el desarrollo de tres capacidades fundamentales en sus alumnos: la capacidad para utilizar las operaciones intelectuales básicas de una asignatura, mediante el reconocimiento, identificación, descripción e interpretación de los conceptos y propiedades esenciales que la sustentan; la habilidad para establecer relaciones conceptuales, aplicando los conocimientos a situaciones específicas y reflexionando sobre sus relaciones internas y la habilidad para resolver problemas mediante el reconocimiento y contextualización de situaciones problémicas, identificación de componentes e interrelaciones, establecimiento de estrategias de solución y fundamentación de los procedimientos realizados.

El programa fomenta una actitud investigativa en los docentes/tutores, que se manifiesta en su interacción con el trabajo diario. Esta actitud conlleva la indagación sistémica del tratamiento dado a los contenidos y la valoración crítica de los procesos educativos para identificar necesidades de mejora en el desarrollo de la habilidad aprender a aprender. Además, la elaboración de propuestas innovadoras que faciliten la investigación de las problemáticas fundamentales presentes en el ISCED-Huambo y, por último, la implementación de cambios

dirigidos a mejorar el tratamiento de la habilidad y la propuesta de acciones que evidencien transformaciones significativas en la práctica educativa.

Como resultado, los docentes/tutores se convierten en agentes portadores de una cultura de cambio, capacitados para mejorar el tratamiento del contenido de la habilidad aprender a aprender. Además, aprovechan los espacios institucionales del ISCED-Huambo para expresar sus criterios y valoraciones sobre las problemáticas que investigan, contribuyendo así al enriquecimiento colectivo de la práctica educativa.

3.2. Análisis de los resultados de la observación a las diferentes acciones de formación (Curso de postgrado, Anexo X)

En las primeras lecciones del curso, el desarrollo de las clases no alcanzó el nivel deseado debido al desconocimiento inicial sobre la habilidad aprender a aprender, que constituía un tema novedoso para los participantes. Sin embargo, con el transcurso del programa, se observó un cambio significativo en la situación, manifestándose un creciente interés por parte de los docentes/tutores, quienes comenzaron a mostrar una valoración positiva del tema.

El proceso formativo ha permitido constatar los siguientes avances:

1. Se evidencia un mejoramiento en la capacidad de los docentes/tutores para promover el desarrollo integral de la personalidad, potenciar la transición progresiva de la dependencia a la independencia y la autorregulación, y desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida.
2. Los docentes/tutores demuestran capacidad para analizar programas, orientaciones metodológicas y libros de texto, extrayendo sugerencias pertinentes para el tratamiento de los contenidos e identificando necesidades específicas del año escolar que atienden.
3. Se observa que los docentes/tutores se han convertido en agentes de cambio, confrontando sus ideas con otros docentes y aprovechando los

espacios institucionales del ISCED-Huambo para expresar sus criterios y valoraciones sobre las problemáticas que investigan.

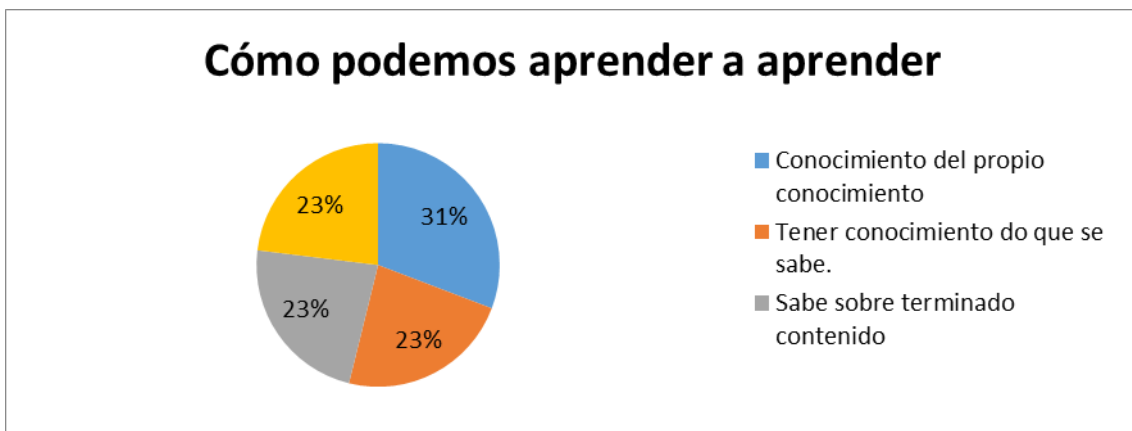
4. Se denota una actualización de la metodología para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la elaboración de propuestas aplicadas al contenido y a la metodología para el tratamiento de la habilidad aprender a aprender.

3.3. Análisis de los resultados de la Prueba Pedagógica de Desarrollo II (Anexo XI)

Al culminar las acciones de preparación en las diferentes modalidades del programa: curso, autopreparación y el seminario integrador, se aplicó la Prueba Pedagógica de Desarrollo II. Los resultados se muestran a continuación:

Gráfica 11

Resultados de la aplicación de la Prueba Pedagógica de Desarrollo II. Cómo podemos aprender a aprender



La gráfica 11 presenta los resultados sobre la percepción de los docentes/tutores respecto a cómo pueden aprender a aprender. Se observa una relativa uniformidad en los porcentajes alcanzados por los diferentes indicadores evaluados.

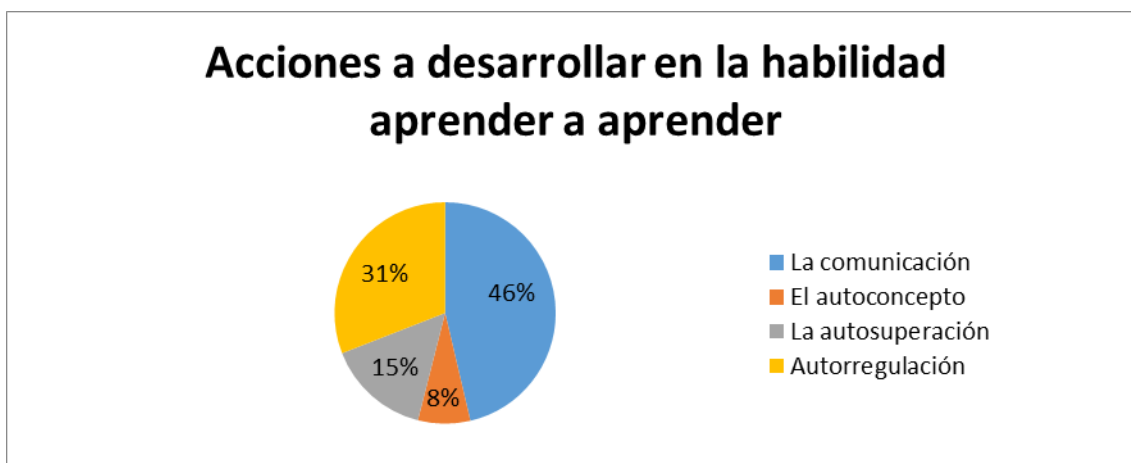
Destaca que un 31% de los docentes/tutores ha señalado poseer conocimiento del propio conocimiento, lo cual evidencia el impacto del programa en la dimensión

cognitiva de su desarrollo profesional. Los demás indicadores registran un 23%, indicando que los participantes han logrado articular una conciencia de lo que saben sobre contenidos específicos, particularmente sobre la habilidad objeto de desarrollo.

En términos generales, los resultados de esta pregunta reflejan que los docentes/tutores han alcanzado capacidad de introspección sobre su conocimiento personal en relación con las funciones que desempeñan como docentes/tutores.

Gráfica 12

Acciones a desarrollar en la habilidad aprender a aprender.



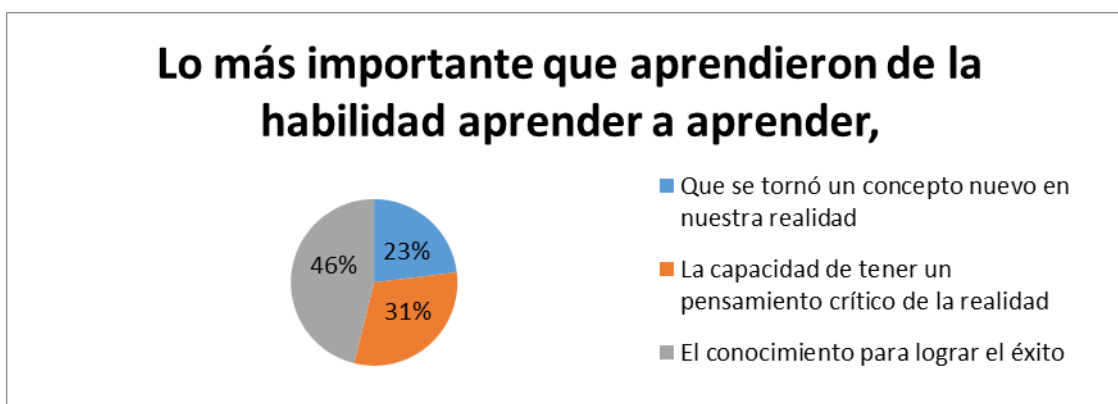
Esta gráfica evidencia que los docentes/tutores reconocen como acciones fundamentales de la habilidad aprender a aprender la comunicación (46%) y la autorregulación (31%), seguidas por el autoconcepto (8%).

El resultado del autoconcepto (8%) presenta una discrepancia con el 31% obtenido en la pregunta anterior sobre el "conocimiento del propio conocimiento", lo que sugiere una posible inconsistencia en la comprensión conceptual por parte de los participantes. Solamente un 15% de los docentes/tutores reconoce la autopreparación como una acción necesaria. Esta baja percepción resalta la

necesidad de enfatizar su carácter decisivo para el perfeccionamiento continuo y el desarrollo profesional. La consolidación de estas habilidades ocurre cuando el docente/tutor mantiene una constante actualización y asume conscientemente su compromiso con la autopreparación.

Gráfica 13

Resultados acerca de lo que aprendieron de la habilidad aprender a aprender.

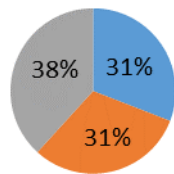


El análisis de la gráfica 13 revela que los docentes/tutores continúan priorizando el conocimiento (46%) como factor fundamental para lograr el éxito educativo. Un 31% identifica al pensamiento crítico como una competencia importante. Un 23% reconoce la habilidad aprender a aprender como un concepto innovador, contextualizado a la realidad del ISCED-Huambo y ajustado a las necesidades de la práctica pedagógica bajo su dirección.

Gráfica 14

Componentes reconocidos del trabajo con la habilidad aprender a aprender.

Cómo trabajar con la habilidad aprender a aprender



- Tener conocimiento del propio conocimiento,
- De los procesos cognoscitivos de la personalidad
- la autonomía del pensamiento.

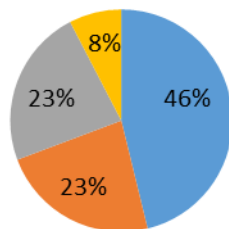
El análisis de la gráfica 14 evidencia que los docentes/tutores identifican como componentes fundamentales para el trabajo con la habilidad aprender a aprender tanto el conocimiento propio como los procesos cognoscitivos involucrados.

Si bien el indicador de mayor porcentaje es la autonomía del pensamiento (38%), es significativo destacar que los docentes/tutores reconocen la integración de los tres indicadores como parte del tratamiento metodológico de esta habilidad. Esta percepción integral corrobora el impacto formativo del programa de formación continua implementado.

Gráfica 15

Estrategias para aprender a aprender, reconocidas por los docentes/tutores.

Las estrategias para el aprender a aprender



- Participación en clase
- Organización en grupo
- Poner atención a la forma en que aprendes
- Tomar notas efectivas

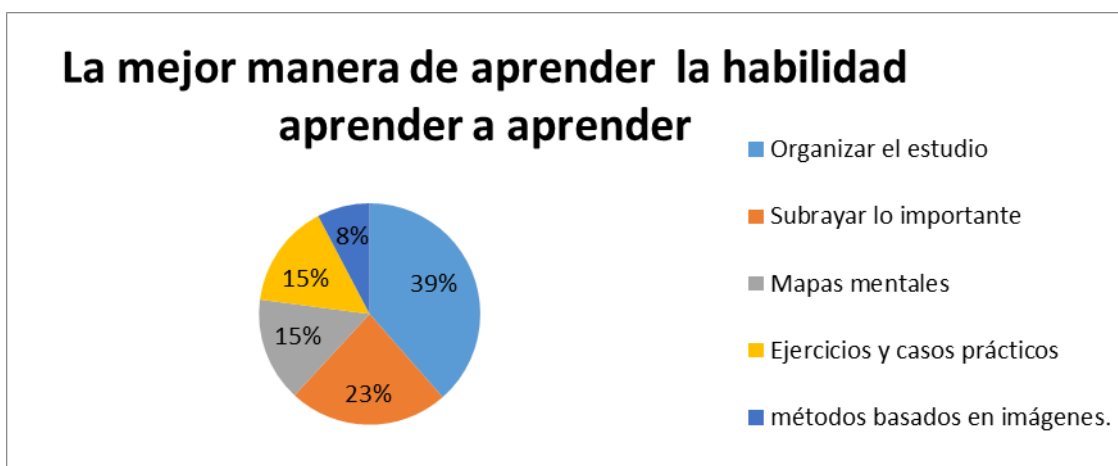
La gráfica 15 evidencia que, en cuanto a las estrategias para desarrollar la habilidad aprender a aprender, los docentes/tutores reconocen

predominantemente la participación en clases (46%). En menor medida, identifican la organización del grupo y la atención a la toma de apuntes (23%), mientras que la toma de notas efectivas alcanza solo un 8%.

Estos resultados indican que, si bien los docentes/tutores identifican estrategias básicas, los aspectos relacionados con los procesos de asimilación y aprendizaje profundo por parte de los estudiantes requieren aún de mayor atención y seguimiento en la preparación docente.

Gráfica 16

Maneras de aprender la habilidad. Estrategias de aprendizaje reconocidas.



El análisis de la gráfica 16 revela las siguientes preferencias metodológicas entre los docentes/tutores para el desarrollo de la habilidad aprender a aprender:

- Organizar el estudio (39%) - Estrategia predominante
- Subrayar lo importante (23%)
- Mapas mentales (15%)
- Ejercicios y casos prácticos (15%)
- Métodos basados en imágenes (8%)

La distribución porcentual sugiere la coexistencia de diversos estilos de aprendizaje entre la muestra investigada. Si bien se identifica una estrategia

principal (organización del estudio), la variedad de respuestas evidencia la naturaleza multifacética del desarrollo de esta habilidad metacognitiva.

3.3.1 Resultados de la Prueba Pedagógica de Desarrollo II

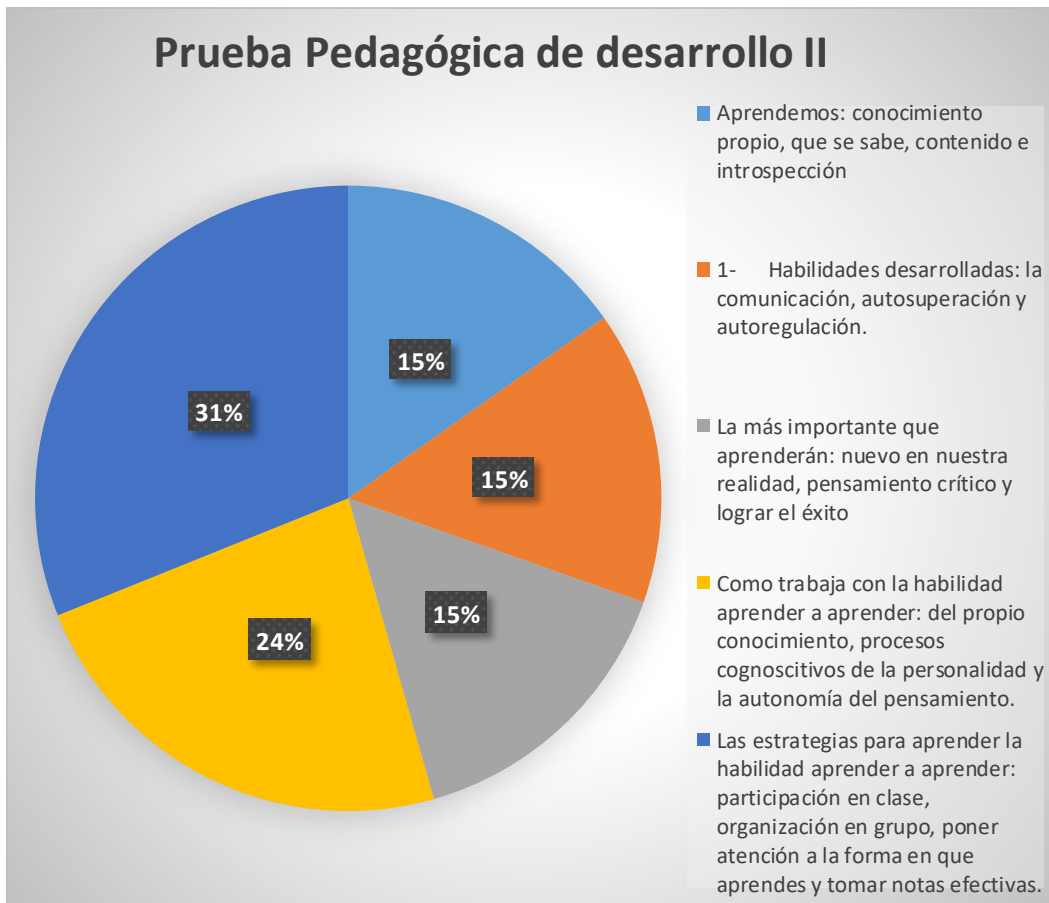
Durante la investigación se aplicaron dos pruebas pedagógicas de desarrollo: una en la fase diagnóstica, previa a la implementación del programa y la otra, tras la implementación completa del programa.

Esta metodología permitió valorar los cambios ocurridos en la preparación de los docentes/tutores como resultado del desarrollo de las acciones formativas en sus diferentes fases y etapas.

A continuación, se presentan los resultados específicos de la Prueba Pedagógica de Desarrollo II.

Gráfica 17

Resultados de la Prueba Pedagógica de Desarrollo II



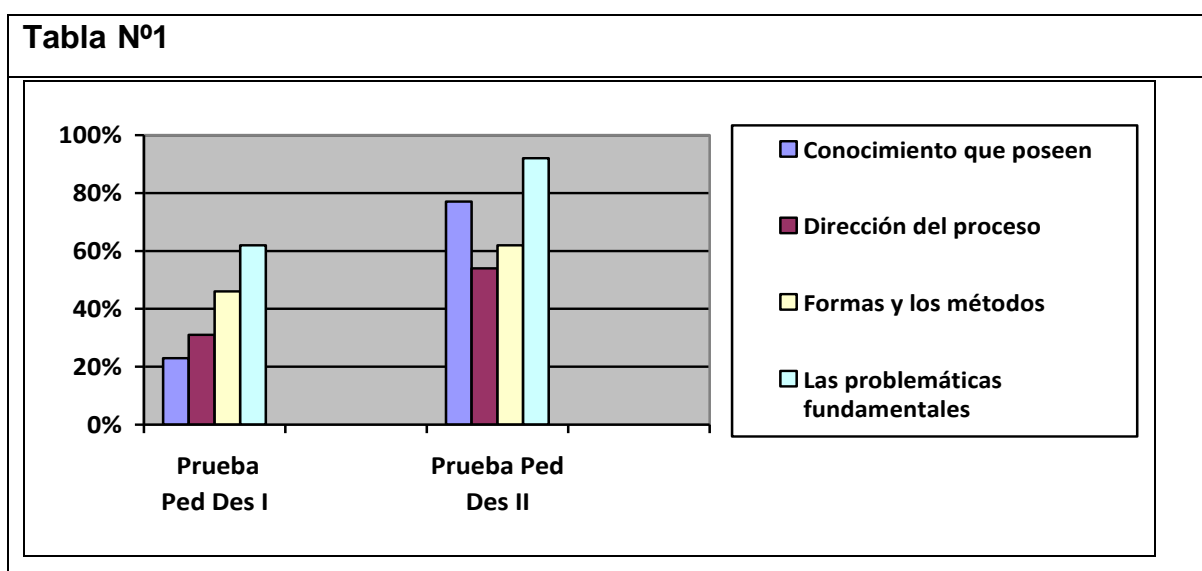
Como se evidencia en la gráfica 7, el análisis integral de los resultados revela que los porcentajes más elevados corresponden a los elementos relacionados con las operaciones ejecutoras (24% y 31%). Este hallazgo coincide con los datos obtenidos mediante otros métodos e instrumentos aplicados, donde los docentes /tutores también enfatizaron la dimensión del conocimiento. Los indicadores asociados específicamente al plano cognitivo se sitúan en un 15%, lo que sugiere que el dominio de las acciones que integran la habilidad aprender a aprender necesariamente transita primero por la comprensión conceptual.

De manera general, los resultados demuestran un avance significativo en la preparación de los docentes/tutores, observable tanto en la dimensión cognitiva como en el dominio de acciones y procedimientos esenciales para el aprendizaje

de esta habilidad, así como en su compromiso con un proceso de perfeccionamiento gradual mediante la preparación profesional. Los progresos en el nivel de preparación se muestran de manera comparativa en la siguiente tabla, que presenta los resultados de ambas pruebas pedagógicas de desarrollo.

Tabla 1

Análisis comparativo de los resultados de las Pruebas Pedagógicas de Desarrollo I y II



La comparación entre el nivel de preparación inicial y el alcanzado tras la implementación del programa, reflejada en la tabla 1, corrobora la evolución significativa lograda por los docentes/tutores mediante las acciones de formación.

Conocimiento:

- Estado inicial: 23% (3 docentes/tutores) en categoría *Mal*
- Estado final: 92.3% (12 docentes/tutores) alcanzan categoría *Bien* o superior

Dirección:

- Estado inicial: 31% (4 docentes/tutores) en categoría *Mal*

- Estado final: 54% (7 docentes/tutores) logran categorías superiores a *Bien*

Procedimental:

- Estado inicial: 46% (6 docentes/tutores) en categoría *Mal*
- Estado final: 62% (8 docentes/tutores) obtienen categoría superior a *Bien*

Observación: Este fue el aspecto que más incidió en el proceso de cambio.

Metacognición:

- Estado inicial: 62% (8 docentes/tutores) en categoría *Mal*
- Estado final: 92.3% (12 docentes/tutores) alcanzan evaluaciones entre *Bien* y *Muy Bien*

Detalle adicional: El 77% (10 docentes/tutores) demostró constancia, interés y confianza en las tareas realizadas.

3.4. Análisis de los resultados del seminario integrador (Anexo XII)

Con respecto a la actividad relacionada con la función tutorial y su definición, los docentes/tutores señalaron, entre otros aspectos, los siguientes:

- Permite impulsar la mejora de condiciones institucionales para el acompañamiento, apoyo y orientaciones de las trayectorias escolares de todos.
- Corresponde al docente/tutor desempeñar una serie de funciones que se traducen en un conjunto de actividades que ha de desarrollar con sus alumnos.
- El docente/tutor es quien la ejerce de forma más directa y continuada.

Los docentes/tutores caracterizaron la función tutorial mediante los siguientes aspectos fundamentales:

- La conciben como un mecanismo para impulsar la mejora de las condiciones institucionales que garantizan el acompañamiento, apoyo y orientación de las trayectorias escolares de todos los estudiantes.
- Entienden que corresponde al docente/tutor desempeñar un conjunto específico de funciones, las cuales se materializan en actividades concretas a desarrollar con el alumnado.
- Señalan que es el docente/tutor quien ejerce esta función de la manera más directa y continuada en el tiempo.

Los docentes/tutores identificaron las siguientes características como las más relevantes de la función tutorial:

- Permite la prevención y detección temprana de dificultades en el desarrollo personal, así como el seguimiento ininterrumpido de la evolución del aprendizaje.
- Se fundamenta en la atención a las peculiaridades individuales del alumnado.
- Capacita para la auto orientación progresiva, adaptándose a los diversos momentos madurativos y educativos de los estudiantes.
- Debe incorporarse de manera integral al ejercicio de la función docente, asumiéndose con plena responsabilidad.
- Opera con prioridad y se adapta activamente a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes.

En la actividad número dos, los docentes/tutores enfatizaron los siguientes elementos como funciones esenciales del docente/tutor en su vínculo con la institución:

- La articulación y coordinación efectiva entre las distintas personas e instituciones que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La adecuación de las estrategias tutoriales a los diferentes agentes y contextos educativos implicados.

- La incorporación de la acción tutorial en el ejercicio de la función docente, bajo criterios de responsabilidad compartida y cooperación, alineada con el proyecto curricular y el trabajo docente institucional.

Los docentes/tutores identifican las siguientes acciones como fundamentales en la relación tutorial con el estudiante:

- Facilitar la adaptación e integración del alumno en la dinámica del grupo-clase.
- Contribuir a la individualización de la enseñanza mediante la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a las características específicas de cada estudiante.
- Coordinar el proceso evaluativo, asesorando y orientando al alumno en materias relacionadas con su promoción académica.
- Favorecer los procesos madurativos y de desarrollo integral del estudiante.

Los docentes/tutores destacaron las siguientes acciones como esenciales para la gestión tutorial grupal:

- Consensuar un plan de acción tutorial para todo el curso académico, definiendo el grado de implicación, las modalidades de intervención y las prioridades educativas a abordar.
- Elaborar de manera colaborativa las adaptaciones curriculares individuales necesarias para responder a la diversidad del alumnado.
- Presidir y coordinar las reuniones de evaluación, garantizando su desarrollo efectivo y la toma de decisiones consensuadas.
- Adquirir y mantener una comprensión global de la programación, los objetivos de aprendizaje y los aspectos metodológicos del grupo.
- Transmitir de manera sistémica la información relevante para el desarrollo de las funciones docentes, evaluadoras y orientadoras de los docentes/tutores del grupo.

El análisis de las funciones tutoriales en relación con los docentes/tutores resultó particularmente enriquecedor, ya que permitió identificar necesidades de preparación en los siguientes aspectos clave:

- Ajustar y articular las programaciones didácticas, con especial atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Coordinar el proceso evaluativo del equipo docente, sistematizando la recopilación y análisis de la información necesaria.
- Establecer líneas de colaboración efectivas con otros docentes/tutores, que se materialicen en el proyecto educativo institucional.

Las opiniones de los docentes/tutores respecto a las funciones con los padres resultaron igualmente significativas, destacándose los siguientes aspectos fundamentales:

- Establecer y mantener relaciones fluidas y constructivas entre la institución educativa y el entorno familiar.
- Implicar activamente a las familias en actividades de apoyo al aprendizaje y al desarrollo integral de los estudiantes.
- Informar, asesorar y capacitar a los padres en aquellos aspectos pedagógicos y evolutivos que inciden en la educación de sus hijos.

Los docentes/tutores destacaron los siguientes principios fundamentales para el diseño del plan de acción tutorial.

- Se sustenta en la premisa de que el programa más efectivo es aquel elaborado en el propio centro educativo, ya que permite considerar específicamente las características del alumnado y sus familias, así como las peculiaridades organizativas de tiempos, espacios y recursos institucionales.
- El docente/tutor debe diseñar una programación específica de las actividades tutoriales a desarrollar durante el curso, estableciendo objetivos

claros, seleccionando actividades pertinentes y determinando la temporalización más adecuada a su contexto escolar particular.

Los docentes/tutores identificaron los siguientes indicadores fundamentales para evaluar el desarrollo de la acción tutorial:

- Grado de consecución de los objetivos tutoriales establecidos.
- Calidad y pertinencia de las actividades tutoriales realizadas.
- Impacto y eficacia de las actividades desde la perspectiva del alumnado, el profesorado y las familias.
- Nivel de implicación y compromiso de los tres sectores clave (estudiantes, docentes y familias).
- Necesidad de ajustes o rectificaciones para optimizar la acción tutorial.

La triangulación de los datos obtenidos mediante observación durante el seminario reveló una discrepancia significativa en la autopreparación de los docentes/tutores respecto a sus habilidades comunicacionales. Mientras un porcentaje de ellos declaró poseer dicha habilidad formada, las discusiones grupales evidenciaron lo contrario: los participantes reconocieron no dominar las técnicas de comunicación asertiva, mostrando dificultades para defender sus puntos de vista, tendencias pasivas y, en ocasiones, patrones comunicativos inadecuados.

La observación sistémica permitió constatar limitaciones concretas en las expresiones de los docentes/tutores. Algunos manifestaron elementos de inseguridad y tendencia al silencio, mientras que otros, más activos, intentaban imponer sus criterios en lugar de negociarlos.

En conjunto, la dimensión comunicacional se caracterizó por un nivel medio de comunicación asertiva y por insuficiencias en la expresión de mensajes verbales y extraverbales, lo que dificulta la transmisión clara y accesible de ideas a los interlocutores.

Conclusiones del capítulo

El programa de formación continua de preparación en la habilidad aprender a aprender constituye un conjunto de acciones planificadas y sistémicas, dirigidas a facilitar a los docentes/tutores un tránsito ascendente hacia el dominio de dicha habilidad. Su objetivo último es solucionar los problemas que surgen en la práctica educativa, con la finalidad de renovarla y mejorarla.

Una valoración integral de los resultados —mediante los métodos e instrumentos aplicados para evaluar las transformaciones logradas en el desarrollo de la habilidad aprender a aprender en los docentes/tutores— permite advertir que los mayores porcentajes de progreso se alcanzan en los elementos relacionados con las operaciones ejecutoras. Es decir, en la comprensión de cómo se trabaja con esta habilidad y qué estrategias se utilizan para lograrlo.

CONCLUSIONES

- 1.** Los referentes teóricos acerca de formación continua de preparación al docente/tutor en la habilidad aprender a aprender sustentan la comprensión de esta como la posibilidad de percibir sus procedimientos de aprendizaje, monitorear su desempeño, mejorarlo y, de ser necesario, corregirlo. Es una habilidad integral y compleja cuyo estudio implica tomar en consideración el contexto sociocultural, la actividad intelectual en relación con los contenidos (conceptos, estrategias, procedimientos) y la movilización de componentes subjetivos (deseos, motivaciones...) e intersubjetivos.
- 2.** El diagnóstico realizado permitió determinar el estado de la preparación de los docentes/tutores en la habilidad aprender a aprender. Este reveló que los sujetos de la investigación presentan un dominio restringido sobre los contenidos específicos de esta habilidad metacognitiva. Aunque poseen competencias pedagógicas generales que les permiten dirigir adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, manifiestan problemas en el reconocimiento y análisis de sus propios procedimientos de aprendizaje.
- 3.** El programa de formación continua propuesto concibe un conjunto de actividades que ocurren a través de acciones planificadas y sistémicas, el curso de postgrado, las guías de autopreparación y el seminario integrador, diseñadas para facilitar en el docente/tutor un tránsito ascendente y progresivo hacia el dominio de esta habilidad, a partir de la preparación alcanzada.
- 4.** La evaluación de las transformaciones alcanzadas en el nivel de preparación de los docentes/tutores, mediante la aplicación parcial del programa, confirma su pertinencia, factibilidad y contribución efectiva al desarrollo de la habilidad aprender a aprender. Las diferentes acciones del programa demostraron ser operativas y aplicables en contextos reales. Se constató un alto nivel de implicación por parte de todos los actores educativos, la correspondencia entre la concepción teórica, su implementación práctica y mejoras significativas en los aspectos procedimentales relacionados con la habilidad.

RECOMENDACIONES

1. Aplicar los resultados y la metodología de este programa al desarrollo de la habilidad aprender a aprender en otros contextos formativos, asimismo, adaptar el programa de formación continua para su implementación en la formación permanente de otros profesionales del ISCED-Huambo, considerando su contexto, extendiendo su alcance a los programas de postgrado académico.
2. Dar continuidad a esta línea de investigación, con especial énfasis en la profundización de los fundamentos teóricos de la habilidad aprender a aprender, el diseño y la validación de secuencias de aprendizaje específicas para los diferentes niveles de dominio, asignaturas y carreras, así como el desarrollo de procedimientos e instrumentos evaluativos que permitan medir de manera más precisa el progreso en cada secuencia y nivel de dominio.
3. Socializar los hallazgos de esta investigación mediante la participación en eventos científicos y la publicación de artículos en revistas especializadas de alto impacto.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca Gálvez, C., & Ramirez Gutierrez, L. B. (2020). Inteligencia emocional y burnout en docentes de educación inicial de Ayacucho.
- Abundis de León, F. (2012). Universidad y formación de valores en un contexto posmoderno. *Visión educativa IUNAES*, 5(12), 51-62.
- Addine Fernández, F., & García Batista, G. A. (2022). Formación interdisciplinaria a nivel doctoral en Cuba. ¿Proceso y resultado? *Revista Cubana de Educación Superior*, 41.
- Addine, F. (2021). 2.3 Principios para la Dirección del Proceso. *Compendio de pedagogía*, 80.
- Addine, F. et al. (2010). *La superación pedagógica de profesores en Cuba* [CD-ROM]. Presentación en curso pre-evento del evento internacional Universidad 2010. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.
- Aguilar X. M. (2010). *Modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara* [Tesis de doctorado, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas].
- Aguilar, N. T. Á. (2019). El docente universitario como sujeto y objeto de la innovación educativa. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A., & Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: una revisión sistemática. *Investigación valdizana*, 15(2), 101-111. <https://www.redalyc.org/journal/5860/586068493005/html/>
- Alarcón, R. (2015). *Las ciencias de la educación en una universidad integrada e innovadora*. Congreso Pedagogía 2015, Ministerio de Educación Superior. <http://www.uh.cu/node/2671>
- Alexander, U. P. A., Jessennia, L. C. T., Antonio, R. M. M., & Elizabeth, V. A. D. (2025). Análisis de las prácticas pedagógicas implementadas en el proceso

- psicopedagógico de estudiantes universitarios. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 6(1), 81-94.
- Alonso Betancourt, L. A., Aguilar Hernández, V., & Cruz Cabezas, M. A. (2023). La tarea de aprendizaje profesional para la formación de un trabajador competente. *Mendive. Revista de Educación*, 21(3).
- Álvarez, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez, J., Clares, J., Asensio, I., del Frago, R. et al. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Relieve*, 17(1).
http://www.uv.es/relieve/v17n1/relievev17n1_1.htm
- Amorim, C., & Ribeiro-Silva, E. (2025). Preservice physical education teachers' perceptions of initial teacher education. *European Physical Education Review*, 31(3), 355-373.
- Aneas, A. (2019). Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional.
<http://www.edu.xunta.es/centros/cfrcoruna/system/files/Asumpta+Aneas.pdf>
- António, A. A., & Kuebo, P. G. A. (2024). A política educativa em Angola e a garantia do direito à educação: articulação entre o contexto de influência e a produção de textos. *Educar em Revista*, 40.
https://www.researchgate.net/publication/387115701_A_politica_educativa_em_Angola_e_a_garantia_do_direito_a_educacao_articulacao_entre_o_contexto_de_influencia_e_a_producao_de_textos.
- Añorga, J. (2002). *Educación de avanzada: paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad* [Documento en soporte digital]. ISPEJV.
- Aranda, V. H. (2024). Paradigmas epistemológicos y tendencias epistémicas emergentes en la formación investigativa y científica universitaria. *Educación Superior*, 11(3), 139-150.
- Arévalo Coronel, J. P. (2022). La formación de directivos universitarios. *Conrado*, 18(84), 235-242.

- Arias, Y. L. I., Ramírez, E. E., & Rodríguez, A. V. R. (2025). La perspectiva didáctica de modelos y modelación. *Pädi Boletín Científico de Ciencias Básicas e Ingenierías del ICBI*, 12(24), 1-8.
- Auné, S. E., Abal, F. J. P., & Attorresi, H. F. (2020). Análisis psicométrico de una escala de ayuda con el modelo de respuesta graduada. *Psykhe (Santiago)*, 29(2), 1-14.
- Avello Rodríguez, A., Suárez Amaya, J. A., Cabrera Macías, Y., Avello Martínez, R., & Rodríguez Monteagudo, M. A. (2025). Habilidades de aprender a aprender en estudiantes de cuarto año de medicina. *Educación Médica Superior*, 39.
- Avello, R., López, R., Álvarez, H., Vázquez, S., Gómez, A. E., & Alpízar, R. (2014). Experiencia cubana sobre la formación del docente latinoamericano en tecnologías para la educación. *Educación Médica Superior*, 28(3).<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/303>
- Basílio, E. F., & Ribeiro, L. T. F. (2021). Ensinar exige: pressupostos necessários à prática docente sob a ótica da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. *Humanidades & Inovação*, 8(56), 93-103.
- Baute Álvarez, L. M., & Almogoea Fernández, M. (2022). La tutoría científica; algunas experiencias. *Conrado*, 18(88), 490-500.
- Baute Álvarez, L. M., Iglesias León, M., & Navales Coll, M. D. L. Á. (2022). La formación investigativa de los profesores universitarios y su importancia para el desempeño docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 306-312.
- Baute Álvarez, L. M., Iglesias León, M., León González, J. L., & Pérez Maya, C. J. (2020). Profesionalización del docente universitario desde la solución de los problemas profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 178-182.
- Bernaza Rodríguez, G. J., de la Paz Martínez, E., del Valle García, M., & Borges Oquendo, L. D. L. C. (2017). La esencia pedagógica del posgrado para la formación de profesionales de la salud: una mirada teórica, crítica e innovadora. *Educación Médica Superior*, 31(4), 1-15.

- Blácido, I. R., Guerra, E. D., Reyes, N. C., Luque, O. C., & Olortegui, M. U. (2022). Métodos científicos y su aplicación en la investigación pedagógica. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Blanco García, N., Molina Galvañ, M. D., & López Carretero, A. (2015). Aprender de la escuela para dar vida a la universidad.
- Blardoni, M. (2024). La formación docente en la actualidad. *M. Cuschnir y D. Sokolowicz (comp.) Apuntes de formación: investigaciones en el campo de la educación*, 211-233.
- Blas Rojas, G. I. (2024). Programa de formación continua para mejorar el diseño curricular en los docentes de primaria de un colegio privado de Lima.
- Bordas, M. Instituto Superior de Formación Docente N° 809 República de Costa Rica.
- Cabrera Macías, Y., Vizcaíno Escobar, A. E., Díaz Quiñones, J. A., López González, E. J., & López Cabrera, E. (2023). En "Caracterización de la autonomía como indicador clave en las habilidades de Aprender a Aprender en estudiantes de medicina. *Medisur*, 21(4), 811-818.:
- Canderno, J. (2024). El Aprendizaje Cooperativo. Una experiencia universitaria. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (217), 61-75.
- Cansado, M. N., Díaz, L. G., & García, A. M. (2025). Adaptación de un proyecto de innovación docente a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-19.
- Capitango, P. (2021). Estratégias de aprendizagem utilizadas nos cursos de formação de professores: Um estudo com estudantes do Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo. *Revista angolana de ciências*, 3(2), 411-429.
- Caracheo, E. A. (2023). Diseño de metodología para la creación de programas educativos virtuales para la educación superior orientada a la autodeterminación del aprendizaje.
- Carrillo, M. R., Pérez, D. P., Valdés, Y. A., Cardoso, L. A., & Camejo, L. C. (2025). Las estrategias de superación como figuras perennes de la Educación

- Avanzada para el mejoramiento del desempeño. *Panorama Cuba y Salud*, 20(1), 1.
- Castillo, C. E. V., Arias, C. G. Z., Legrá, M. G., & Hevia, S. G. (2025). La formación pedagógica continua y su contribución al desempeño profesional de los docentes. *Ciencia y Educación*, 6(4), 114-126.
- Cataño-García, E., Ramírez, D. S., & Martínez, R. L. (2024). ¿ La universidad prepara para las profesiones del futuro?. *Educación para el cambio social: investigación e innovación de las competencias docentes*, 49.
- Ceballos López, N., & Saiz Linares, Á. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela.
- Cervantes Mata, C. M. (2024). El nuevo rol del profesor universitario en la etapa postcovid: formación y desarrollo de competencias docentes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28).
- Colomo-Magaña, E., & Gabarda Méndez, V. (2019). ¿Qué tipo de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de primaria?
- Corrado, S. B., & Otero, M. R. (2025). Desarrollo del pensamiento crítico a través del aprendizaje basado en problemas. *Revista Criterios*, 32(1), 90-106.
- Corral-Ruso, R. (2021). Formación basada en competencias en la educación superior cubana: una propuesta. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2).
- Correa Mosquera, D., & Pérez Piñón, F. A. (2022). La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria. *Pedagogía y Saberes*, (57), 39-49.
- Cruz, J. A. G., León, R. B. O., Díaz, B. L. G., Rovegno, J. R. R., Valderrama, E. N. M. Y., & Rivas, D. L. M. (2023). Evaluación del aprendizaje en ciencias básicas y las habilidades cognitivas de estudiantes universitarios en los países andinos.
- Cubela González, J. M., Delgado Saeteros, E. Z., & Lema Cachinell, A. N. (2024). Gestión docente y educativa en la educación superior por la calidad de la formación. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(1), 89-96.

- Cuervo, D. P. L., & Mora, M. C. G. (2018). *El proceso de argumentación en la formación inicial de docentes: una experiencia mediada por Dígalo y Simas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cuevas, Y. A. V. (2023). Revisión de literatura sobre la práctica reflexiva pedagógica del docente, como un camino a la innovación en la apropiación de saberes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1691-1714.
- Cuttica, M. A. (2025). Prevención del abandono en la Educación Superior: Diseño de un sistema de alerta temprana. *Gestión de la Educación*, 11(2).
- Chen-Quesada, E., & Salas-Soto, S. E. (2019). Referentes curriculares para la toma de decisiones en materia de planes de estudio de educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 130-160.
- Chikuambi, A. C., Perdomo Blanco, L., & Carrera Morales, M. (2023). Preparación a docentes para la inclusión educativa de escolares con síndrome de Down en Angola. Retos en tiempos de Covid-19. *Conrado*, 19(92), 80-86.
- Del Arco, I., Gairín, J., & Armengol, C. (2021). El desarrollo de competencias profesionales en el Practicum de maestros. La visión de sus protagonistas. *Revista Espacios*, 42(7), 128-144.
- Del Rocío Aguilar-Gordón, F. (2024). El conocimiento de estrategias de aprendizaje como alternativa para el fortalecimiento de competencias heutagógicas en estudiantes universitarios en modalidad virtual. *Cátedra*, 7(2), 19-40.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana.
- Dogliotti, P. (2018). *Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C., & López, M. (2021). Desarrollo profesional docente para la inclusión: Investigación acción colaborativa a

- través de estudios de clase en escuelas chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 67-95.
- Escoba, A. E. V., Quiñones, J. A. D., González, E. J. L., & Cabrera, E. L. (2024). En “Dimensión cognitiva de las habilidades de aprender a aprender en estudiantes de Medicina”. *Correo Científico Médico*, 28, 4985,
- Escobar-Mamani, F. (2025). I Encuentro de Innovación Docente en la Universidad Nacional del Altiplano: Sistematización de Experiencias Pedagógicas para una Educación Superior. *Journal of Humanities Titicaca*, 4(1).
- Escudero Nahón, A. (2018). Redefinición del “aprendizaje en red” en la cuarta revolución industrial. *Apertura*, 10(1), 149-163.
- Espino Wuffarden, J. E., Morón Hernández, J. L., Huamán Munares, L. K., Soto Saldaña, B. N., & Morón Hernández, L. E. (2023). El desarrollo de la calidad educativa en educación superior universitaria: Revisión sistemática 2019-2023. *Comuni@cción*, 14(4), 348-359.
- Espinosa-Hernández, T. I., Hidalgo-Mederos, R., Valcárcel-Izquierdo, N., Rodríguez-Báez, L. E., & Poey-Mederos, Y. (2024). Mejoramiento del desempeño pedagógico del tutor en la educación en el trabajo. *Revista Médica Electrónica*, 46.
- Espinoza Freire, E. E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. *Conrado*, 15(69), 171-180.
- Espinoza-Freire, E. E. (2025). La investigación cualitativa en la educación superior: enfoques, desafíos y perspectivas actuales. *Sociedad & Tecnología*, 8(S3), 1299-1310.
- Esteve, O., & Alsina, Á. (2024). *Hacia una formación transformadora de docentes: Estrategias eficaces para formadores* (Vol. 185). Narcea Ediciones.
- Faria, A. R., Reis, P., & Peralta, H. (2016). La formación de profesores ¿formación continua o formación postgraduada perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 289–299. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.2.254891>
- Farrero, J. G., & Montaner, G. G. (2025). *Pensar por cuenta propia: La pedagogía libertaria hoy*. Ediciones Octaedro.

- Fernández Valdez, D. H. (2025). Desarrollo profesional en equipos directivos: una revisión de la literatura. *Revista InveCom*, 5(4).
- Fernandez, A. P. (2025). Gestión tutorial docente y el buen desempeño docente del nivel de educación primaria de la institución educativa N° 86214 “Guillermo Bracale Ramos” de Chiquián–2022.
- Ferrales, A. L. T., Jiménez, A. S., & Pérez, M. Z. (2023). Caracterización epistemológica del proceso de formación profesional del ingeniero agrónomo y su incidencia en la formación de competencias profesionales. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(3), 90-105.
- Fraser, P., Gelber, D., Mendes, V., Rodríguez, S., & Rubio, X. (2025). *Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe*. UNESCO Publishing.
- Galván Dueñas, F. D. M., Huaylinos Bustamante, F., & Huayta-Franco, Y. J. (2023). Desafíos de la Formación Continua Docente: una revisión sistemática. *Conrado*, 19(93), 465-472.
- García Batista, G. A., & Addine Fernández, F. (2024). Las Ciencias de la Educación y los multiprocesos de la formación de posgrado. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (79).
- García Mauri, R. D. (2020). Aprender a aprender. *Referencia pedagógica*, 8(2), 203-218.
- García, E. H., González, A. G., & Díaz, M. O. (2023). Los hábitos y las habilidades de los intérpretes: fundamentos epistemológicos de su desarrollo. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 14(4), 121-147.
- García, Y. P., Araque, Y. C., García, O. P., González, A. V., & Lorenzo, E. C. (2023). Programa de superación para perfeccionar el desempeño profesional del docente universitario para el uso de las redes académicas. In *Tendencias en la investigación universitaria. Una visión desde Latinoamérica. Vol. XXI* (pp. 74-88). Fondo Editorial Universitario Servando Garcés.
- Garrido, Y. C. P., Rodríguez, R. H. R., & Silva, H. M. (2020). Calidad de la educación: reflexiones acerca de las áreas de contenido, dominios

- cognitivos y nivel de desempeño del aprendizaje de la Matemática. *Opuntia Brava*, 12(2), 272-283.
- Gironelli, L. M., García, E. C., & González, A. A. (2024). Aplicación de una secuencia didáctica basada en feedback entre iguales para el desarrollo de competencias. *Educar*, 60(1), 157-177.
- Gómez Morales, J. G. (2022). Diagnóstico de necesidades y diseño de un programa de acción tutorial orientado a la formación integral de estudiantes de educación superior.
- Gómez, G. Á., Moya, J. V., Ricardo, J. E., & Sánchez, C. V. (2021). La formación continua de los docentes de la educación superior como sustento del modelo pedagógico. *Conrado*, 17(S1), 431-439.
- Gómez, Y. D. G. D., & González, Y. C. (2025). El desarrollo de habilidades investigativa en el proceso formativo del profesional de educación. *Societas*, 27(1), 41-60.
- González, M. R. R. (2024). Acciones de formación continua para las y los educadores. Implementación del programa de renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar 2004. *Investigación Educativa Duranguense*, 15(23), 160-207.
- González-Fernández, N., & Talledo, I. S. (2019). Aprendizaje cooperativo híbrido y su evaluación formativa y compartida en el grado de educación infantil. Una buena práctica en la Universidad de Cantabria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 34-39.
- González-Rivera, P. L. (2024). Estrategias activas y corrientes pedagógicas en la formación docente. *Mendive. Revista de Educación*, 22(2).
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., & Blanco, I. E. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45.
- Guadalupe, E., & González, C. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca.

- Guerrero, L. K. S., Sandoval, J. A. D., & Vélez, I. V. P. (2024). Educación a distancia y virtual universitaria alternativa idónea para la formación profesional en Educación Superior. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 12(1), 93-112.
- Guillermo, L. Y. (2017). Programa de técnicas asertivas para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes de educación primaria. *Crescendo*, 8(2), 179-191.
- Hernández Porras, J. A. (2023). Propuesta de Gestión Académica desde la Eficiencia Terminal: Un aporte a la Maestría en Educación de la Universidad Libre.
- Hernández, C. M. S., García, G. N. S., & Martínez, S. G. G. (2025). Las competencias de los estudiantes de penúltimo y último año de la carrera de Administración de Empresas de Ceutec, Tegucigalpa conforme el proyecto TUNING.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial MC Graw-Hill Interamericana.
- Herrera, J. D., Páramo, R. Q., Ramírez, A. E. R., Otálvaro, J. M., Durán, A. F. M., & Durán, J. P. M. (2024). *Enfoques y tendencias de la educación superior en América Latina: análisis estratégico sobre el sector universitario*. Fondo Editorial–Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Huerta Gómez, Y. N., Lucero Baldevenites, E. V., González Torres, V. H., Dávila-Cisneros, J. D., & Bracho-Fuenmayor, P. L. (2025). La educación ambiental desde el proceso de formación de educadores primarios: potencialidades y propuesta para su desarrollo. *Revista InveCom*, 5(4).
- Ibáñez, L., González, D., & Guevara, L. (2020). La evaluación docente en Chile: la actitud del profesorado hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente. *Revista Inclusiones*, 7(2), 517-556.
- Imbernón, F. (2024). Formación del profesorado y políticas educativas. *Revista e-Curriculum*, 22.

- Imbernón, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 215-229.
- Izquierdo, L. A. V., Calero, R. D. H., Carrasco, A. W. C., & Morales, J. R. R. (2025). Transformar la educación desde la formación continua docente: competencias integradas para el siglo XXI. *Revista Social Fronteriza*, 5(6).
- Julião, A. L. (2020). Professores, tecnologias educativas e COVID-19: realidades e desafios em Angola. *Revista angolana de ciências*, 2(2), e020205.
- Kamuele, L., Neto, T. B., & de Natividade, M. (2020). Assessing the didactic and mathematical knowledge of prospective mathematics teachers in Namibe, Angola. *Afrika Matematika*, 31(1), 155-165.
- Lagar, F. J., & Perrotta, D. V. (2022). Políticas del Mercosur para la formación docente: la experiencia de pasantías educativas y movilidad internacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 39-56.
- Leite, I. C. D. M., Mourão, L. C., & Almeida, A. C. V. (2020). Implicaciones docentes en la formación pedagógica de una escuela técnica. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73, e20180679.
- Leontiev, A. N. (2017). As necessidades e os motivos da atividade. *Antologia do ensino desenvolvimental: livro, 1*, 39-58.
- López Fernández, R., Avello Martínez, R., Palmero Urquiza, D. E., Sánchez Gálvez, S., & Quintana Álvarez, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista cubana de medicina militar*, 48.
- López Segrera, F. (2012). La Segunda Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de UNESCO (1998-2009). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17, 619-636.
- López, A. (2021). Los tipos de resultados de investigación en las ciencias de la educación. *Revista Conrado*, 17(S3), 53-61.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2137>

- López, A. M. B., Martínez, V. M., Montoya, G. A. A., & Guerra, S. I. R. (2025). Secuencias Didácticas en Nivel Medio Superior y Cómo se Refleja en su Carrera Profesional. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(3), 4293-4321.
- Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146.
- Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Ibero-American Journal on Quality, Effectiveness & Change in Education/REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4).
- Marcos, S., & Salvador, F. M. (2024). Aplicación del quinto pilar del aprendizaje “Aprender a emprender”. *San Marcos*.
- Martínez LLantada, M. (2005). *El maestro tutor y su influencia en el desarrollo de las competencias profesionales*. Evento Internacional de Pedagogía. Curso 24.
- Martínez Pérez, A. A., Montes de Oca Olivo, D. M. V., Arellano Vázquez, L. E., & Barrera Ramírez, G. (2025). Metodología para planear Secuencias Didácticas. Guía para el docente con cuatro enfoques: constructivista, crítico, autogestivo y socioformativo.
- Martínez, M. P., Lozano, L. T., & Pimentel, M. D. L. A. (2022). Transformaciones educativas en el proceso de formación de ingenieros civiles en la Universidad de Matanzas. *Praxis Pedagógica*, 22(33), 84-103.
- Matías, A., Rangel, M., & Pino, E. J. (2015). El enfoque dialéctico materialista en las investigaciones educativas. *Pedagogía y Sociedad*, 18(42). <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/150>
- McDonald, C., & Trujillo, N. (2024). Library terms that users (don't) understand: A review of the literature from 2012-2021. *College & Research Libraries*, 85(6), 906.
- Medina Sánchez, L. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado.

- Mera Campo, S. M. (2021). *La atención y el juego como estrategias de autorregulación para fortalecer las “competencias matemáticas: cuantificación y principios de conteo” en estudiantes de transición* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Merrill, M.D. (2002). “First principles of instruction”, *Educational Technology Research and Development*, vol. 50, núm. 3, pp. 43-59
- MES. (1994). *Dirección de Formación del Profesional. La Universidad que queremos*.
- MES. (2004). *Reglamento Educación de postgrado No.132/2004 de la República de Cuba*. <http://instituciones.sld.cu/.../RM-132-04-Reglamento-de-la-Educ-de-Posgrado.pdf>
- Mesas, M. P. M. (2024). La conferencia como género discursivo académico oral prototípico: de la lección magistral al storytelling digital. *La enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura a través de las TIC*, 129.
- Miranda, J. (2010). A Constituição de Angola de 2010. *O Direito*, 142(1), 9-38.
- Montecé, J. A. F., & Granda, L. M. G. (2024). Teorías de la formación basada en competencias metacognitivas en los niños y niñas de Educación Inicial. *Ciencia y Educación*, 5(7), 120-132.
- Montero, L., & Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia*, (56).
- Morales, A., Carratalá, E., Orgilés, M., & Espada, J. P. (2017). Un estudio preliminar de la eficacia de un programa de promoción de la salud sexual en adolescentes con padres divorciados. *Salud y drogas*, 17(1), 37-44.
- Morejón, H. A. P., & Pérez, B. M. N. Diseño de la asignatura Filosofía Marxista Leninista en ambiente de aprendizaje híbrido. Curso 2022/2023.
- Mullo, T. M. A., Valdez, C. R. M., Cano, W. E. P., & Moreira, L. G. M. (2025). Educación Basada en Competencias: Enfoque y Desafíos. *Polo del Conocimiento*, 10(4), 1887-1901.
- Muñoz, J. C. (2015). La formación permanente del profesorado y la cultura escolar. *La formación del profesorado*.

- Murillo, E. Y. M., & Silva, J. M. R. (2022). Proyecto de vida, estrategia para prevenir la deserción escolar en el contexto rural. *recuperado el día, 16*.
- Murrieta, V. R., Ortiz, M. L. C., Mora, J. P. C., Vásquez, I. A. M., Carvajal, B. E. J., Ríos, C. J. D., & Aguirre, M. V. Q. (2024). Metodología de la Investigación Educativa. *Editorial Tecnocientífica Americana, 300*, 1-155.
- Naupas, H., Mejía, E., Trujillo, I., Romero, H., Medina, W., & Novoa, E. (2023). *Metodología de la investigación total: Cuantitativa–Cualitativa y redacción de tesis 6a Edición*. Ediciones de la U.
- Navarro Lalanda, S. (2024). Notas de sostenibilidad: Madrid como estudio de caso en música y desarrollo sostenible.
- Navia Antezana, C., Hirsch Adler, A., & Izarra Vielma, D. (2020). Rasgos Propuestos por Académicos de Posgrado con Respecto a lo que Significa Ser un Buen Profesor Universitario. *Trayectorias, 22*(51).
- Neto, D. B., & Suzuki, J. C. (2023). Cartografía social participativa como metodología de investigación territorial: un estudio de caso en el Pacífico Afrocolombiano. *Perspectiva Geográfica, 28*(1), 1.
- Nóvoa, A. (2025). *Profesores: Liberar el futuro* (Vol. 26). Narcea Ediciones.
- Núñez, W. A. N., Babilonia, L. D. C. H., & Guerra, S. J. D. L. O. (2019). Clima organizacional y desempeño docente en universidades privadas de Barranquilla. *Saber, ciencia y libertad, 14*(2), 283-294.
- Oliveros Castro, S., Valenzuela Urra, C., & Núñez Chauffleur, C. (2023). " Los siete saberes necesarios para la educación del futuro", de Edgar Morin: Una mirada desde la alfabetización en información. *Revista Andina de Educación, 6*(2).
- Ordóñez, M. D. M. (2025). Análisis de la práctica docente del profesorado universitario y su relación con la formación pedagógica. *Aula de Encuentro, 27*(1), 123-145.
- Palazón Carrión, P., & Serrano Sánchez, J. L. (2025). Itinerarios flexibles de aprendizaje para el desarrollo de la competencia de aprender a aprender.

- Pantoja-Burbano, V., Pinto-Sosa, J. E., & Valdivieso-Miranda, M. A. (2015). Formas de usar la simulación como un recurso didáctico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 45, 16-37.
- Paricio, J., Fernández, A., & Fernández, I. (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria: Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (Vol. 52). Narcea Ediciones.
- Pérez Torregrosa, A. B. (2022). *Autoevaluación electrónica del aprendizaje profesional de futuros docentes en prácticas* (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).
- Pérez Van Leenden, M. D. J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192.
- Pérez-Salmerón, U., & Rames-Osorio, M. C. (2022). La Tutoría como Herramienta de Apoyo en el Proceso de Aprendizaje. Limitaciones y Confusiones de la Tutoría. *Revista Salud y Administración*, 9(25), 51-58.
- Quiroz, S. S., Dari, N. L., & Cervini, R. A. (2019). Repitencia escolar y desempeño en ciencias en Argentina. Estudio multinivel con base en datos de PISA 2015. *Revista de Educación*, (16), 55-79.
- Revuelta Domínguez, F., Fernández Morales, C., Iriarte Gómez, F., & Mejía Solano, C. (2018). Contextualización de la formación virtual en robótica educativa de los docentes rurales del Perú.
- Riatiga Domínguez, T. A., & López Delgado, J. S. (2021). Estrategia para la formación continua de los profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia.
- Richards, K. A., Kinder, C. J., & Templin, T. J. (2024). Teacher socialization research: Leveraging lessons learned toward a favorable future for physical education. *Kinesiology Review*, 13(2), 241-251.
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos*, 23(2), 286-304

- Rodríguez Pérez, A., González Cruz, E., & Addine Fernández, F. (2021). El proceso de formación profesional del contador en Cuba. Un enfoque a la gestión de la disciplina principal integradora. *Cofin Habana*, 15(2).
- Rodriguez, D. Y. P. (2024). La evaluación del aprendizaje fundamentada en enfoques pedagógicos contemporáneos. *TESIS DOCTORALES*.
- Rojas Valdez, K. (2025). Manual para el Tesista: Guía del Estilo APA.
- Romero, E. D. A., Serrano, G. A. D. B., Calderon, O. G. C., & Torres, N. J. S. (2019). La educación no formal: una herramienta importante para la formación del estudiante de medicina. *ARS MEDICA Revista de Ciencias Médicas*, 44(1), 59-65.
- Romero, E. L. B., Calberto, Cervantes, J. L. A., L. I. M., & Peralta, S. R. T. (2023). Estrategias de enseñanza para el mejoramiento de la práctica docente en Latinoamérica. Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3069-3087.
- Romero, M. E. S. (2024). Las Competencias Transversales, base del aprendizaje para toda la vida. *Universidad EAN. Bogotá OEA-Portal Educativo*, 1-19.
- Ruiz Martín, H. (2020). *Habilidades para la vida: Aprender a aprender*. <https://doi.org/10.18235/0002499>.
- Ruiz, G. C. (2024). *Aprender a aprender en la Educación Superior. Construcción de un modelo integral desde el aprendizaje por competencias hacia el desarrollo de las capacidades* (Doctoral dissertation, Universitat de València).
- Ruiz, H. (2020). *Habilidades para la vida: aprender a aprender*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Habilidades-para-la-vida-Aprender-a-aprender.pdf>
- Ruiz, J. M. (2020). *Teoría del Curriculum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular 8ª*. Editorial universitas.
- Ruiz-Ortega, A. M., & Berrios-Martos, M. P. (2023). Revisión sistemática sobre inteligencia emocional y bienestar en adolescentes: evidencias y retos. *Escritos de Psicología*, 16(1), 15-32.

- Salcedo, R. A. S., & Delgado, E. C. (2021). *Selección de lecturas de metodología de la investigación educativa*. Editorial Pueblo y Educación.
- Salmerón, E. y Quintana, O. (2009). *Los resultados científicos de la investigación: el programa como resultado científico*. Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela, Santa Clara.
- Sánchez Jaramillo, J. A., David Vásquez, A. G., Cardenas Zapata, L. C., & Cadavid Rojas, A. M. (2023). Formación continuada docente: desafíos y oportunidades para una educación de calidad.
- Santana-Delgado, R., Alfonso-Pérez, O. A., & Riol-Hernández, M. (2025). Concepción teórico-metodológica del proceso de superación profesional del profesorado de la asignatura Rehabilitación Protésica. *Educación y sociedad*, 23(1), 82-103.
- Santiago, L. A., & Tapias, C. P. (2019). Ambientes Virtuales de Aprendizaje como estrategia pedagógica para el desarrollo de la competencia uso comprensivo del conocimiento científico en la enseñanza de las Ciencias Naturales. *Barranquilla: Universidad de la Costa*.
- Satchimo, A. N. & Urbay, R. M. (2024). La formación continua del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender en el escenario universitario. *PEM. Revista de Didáctica, Evaluación e Innovación*, (5), 5-12.
- Satchimo, A. N. & Urbay, R. M. (2024). Formación continua en la habilidad aprender a aprender del docente/tutor ISCED-Huambo-Angola. *Revista Cubana de Educación Superior*, 43(3).
- Satchimo, A. N. & Urbay, R. M. (2025). Impacto del programa de formación continua del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender, Huambo. *Pedagogía y Sociedad*, 28, 2264. <https://revistas.uniss.edu.cu/pedagogía-y-sociedad. Volumen 28/> Enero-Diciembre,2025.
- Serruto, V., & Frisancho, S. (2024). Concepciones de docentes en formación acerca de la educación rural. *Revista de Psicología (PUCP)*, 42(2), 1186-1209.

- Soto, V. R., López, B. G., Mateo, P. S., & López-Francés, I. (2022). La competencia aprender a aprender en la universidad. La perspectiva de los empleadores. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(2), 9-30.
- Temoche Cavero, T., Díaz Rivadeneira, Y., & Gonzales Soto, V. A. (2023). Modelos de formación docente continua en educación básica. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(4), 355-365.
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO. (2009). *Conferencia mundial sobre Educación Superior: La nueva dinámica de la Educación Superior y la búsqueda del cambio social y el desarrollo*. http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO-CRESALC. (1997). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión de América Latina y el Caribe*(Tomos I y II).
- Urbay Rodríguez, M., Torres Alfonso, A. M., Carrera Morales, M., & Ortiz Cárdenas, T. (2022). Formación doctoral del profesional de la educación y su impacto social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41.
- Urosa, B. M., & Asenjo, J. T. (2017). El programa de movilidad Erasmus. Un referente en los programas educativos de la Unión Europea. *Journal of Supranational Policies of Education*.
- Valderrama, D. A. C., & Barragán, G. A. V. (2024). Impacto de la formación continua de docentes en la calidad educativa en la educación superior. *Sinergia Académica*, 7(Especial 4), 457-469.
- Vásquez-Calderón, Y. Y. (2024). Estrategias didácticas para un aprendizaje significativo en una institución educativa, Perú. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7, 244-262.
- Vélaz de Medrano Ureta, D. (2023). *Modelos de formación y aprendizaje de la profesión orientadora. Análisis y propuestas para su reforma*. Editorial UNED.

- Vera, F. (2024). Indicadores de desempeño competencial: Una propuesta desde el modelo Tuning. *Transformar*, 5(1), 61-73.
- Vigotsky, L. S. (1987): Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: Pueblo y Educación . La Habana.
- Vigotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. *Selección de lecturas de psicología de las edades I* (Tomo III). La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.
- Villacís, X. M. A., Anasi, L. J. P., & Chango, J. P. T. (2023). Algunas reflexiones sobre el aprendizaje colaborativo en los entornos virtuales. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(4), 459-475.
- Yañez Monje, Verónica, Palma Troncoso y Marcela (2022). (2022). Evaluación Progresiva De Competencias Docentes: Metodología colaborativa para diseñar un perfil intermedio. *TECHNO Review*, 11.
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zabalza, M. A. (2021). Escribir para describir, para pensar, para disfrutar.... *Verbum*, 10(2), 02-08.
- Zabalza, M. A. (2025). *La Mentoría en Educación Superior: Las Universidades como ecosistemas de apoyo mutuo* (Vol. 75). Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A., Aldaco, S. A. G., & Gutiérrez, D. A. O. (2025). *El Modelo Educativo Institucional de las Universidades: Aprendizajes de la experiencia en CETYS Universidad* (Vol. 73). Narcea Ediciones.
- Zambrano, M. M. C., López, F. M. P., Moyano, C. B. V., Yopez, C. T. C., & Cedillo, J. E. B. (2024). Análisis de la importancia de la formación continua para los docentes y su impacto en la calidad de la educación. *Polo del Conocimiento*, 9(2), 2545-256

ANEXOS I

GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Objetivo: Valorar los requerimientos establecidos por los documentos normativos con respecto al desarrollo de la habilidad aprender a aprender en los profesores.

Documento

analizado:

Aspectos a considerar en el análisis:

a) ¿Cómo se reflejan en el documento los objetivos y contenidos referidos a la habilidad aprender a aprender y los conceptos básicos que la sustentan?

b) Se reflejan en todo el documento.

c) Se refleja en algunas posiciones teóricas y acciones del documento.

d) Se refleja solo en las posiciones teóricas.

e) Se refleja solo en una acción.

f) No se refleja en ningún momento.

2- ¿Cómo se manifiestan las relaciones entre el sustento teórico del desarrollo de la habilidad aprender a aprender y los aspectos metodológicos necesarios para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje?

a) Se reflejan en todo el documento.

b) Se refleja en algunas posiciones teóricas y acciones del documento.

c) Se refleja solo en las posiciones teóricas.

d) Se refleja solo en una acción.

e) No se refleja en ningún momento.

3.- Formas que se establecen para el desarrollo de la superación de los profesores alrededor de esta temática.

4.- Formas en que se concibe la evaluación del desarrollo de la habilidad aprender a aprender en el desempeño de los docentes.

Documentos que pueden ser analizados:

- Plan de superación.
- Reglamento. (Ojo buscar nombre de este documento)
- Resultado de las evaluaciones de los profesores.
- Plan de trabajo metodológico de la institución.

ANEXO II

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Objetivo: Obtener información acerca de la preparación del docente y el seguimiento a las acciones de formación continua del docente/tutor.

Parámetros a observar	Escala valorativa			
	S	CS	AV	RV
Identificación de los problemas de la práctica educativa.				
Aporte de soluciones novedosas a estos problemas				
Problematización alrededor de los factores que inciden en la formación del docente/tutor.				
Identificación de fortalezas y oportunidades de la institución.				
Verificación y control del cumplimiento y dominio de los documentos normativos.				
Atención al trabajo metodológico y científico metodológico como complemento de la formación del docente /tutor.				

Leyenda:

S: siempre

CS: casi siempre

AV: a veces

RV: raras veces

ANEXO III

ENCUESTA A LOS PROFESORES PARA CONOCER SUS NECESIDADES DE PREPARACIÓN PROFESIONAL

Objetivo: Obtener información acerca de la preparación del docente con respecto al contenido y las formas que esta adopta en la institución

Estimado profesor:

Se realiza un estudio con el propósito de diseñar su preparación profesional en los aspectos teóricos y metodológicos necesarios para el desarrollo de la habilidad de aprender a aprender.

Muchas gracias.

Datos generales:

Municipio: _____

Institución: _____

Año con que trabaja: _____

Años de experiencia: _____

Especifique la frecuencia de realización de las actividades de superación que realiza, relacionadas con los aspectos teóricos y metodológicos necesarios para la habilidad de aprender a aprender.

Frecuencia de realización

Actividades	Sistemática	Frecuente	Ocasional	Nunca
Autopreparación				
Talleres científicos				
Cursos de superación				
Preparación metodológica				
Entrenamientos				
Talleres				

Otras.				
--------	--	--	--	--

1. Señale los factores que limitan el desarrollo de estas actividades y su incorporación a las mismas. ¿Por qué?

- a) Nivel de preparación _____
- b) Tiempo _____
- c) Asesoramiento _____
- d) Motivación _____
- e) Organización _____
- f) Otras _____ ¿Cuáles? _____
- g) Exprese su opinión al respecto _____

3. ¿Qué aspectos de teóricos necesitaría para aprender a aprender?

4. ¿En qué aspectos específicos de esta habilidad necesita superarse? Señale en orden de preferencia.

___ Aspectos relacionados con los métodos y procedimientos.

___ Contenidos relacionados con los niveles de asimilación, niveles de comprensión y niveles de desempeño cognitivo que fundamentan el tratamiento a la habilidad aprender a aprender.

___ Aspectos metodológicos propios de la habilidad.

___ Procedimientos para el trabajo con esta habilidad desde la clase.

___ Contenidos que contribuyan a la reflexión en el tratamiento a esta habilidad.

___ Acciones de la investigación relacionadas con el tratamiento de la habilidad aprender a aprender.

5. ¿Qué expectativas usted tiene con respecto a la preparación profesional acerca del desarrollo de la habilidad aprender a aprender?

6. De las formas de organización de la preparación, ¿cuáles considera que debe utilizar para el estudio de la habilidad aprender a aprender? Señale en orden de preferencia.

___ curso ___ diplomado ___ entrenamiento ___ talleres ___ debates
 ___ conferencia ___ seminario ___ autosuperación ___ otras

ANEXO IV

ENTREVISTA (DIRECTIVOS)

Objetivo: Obtener información acerca de las necesidades de preparación de los docentes con respecto al desarrollo de la habilidad aprender a aprender.

Cuestionario:

1. ¿Con qué frecuencia está establecida en su institución la preparación profesional de los profesores?
2. ¿Cuáles son, según su criterio, los factores que inciden en que los profesores no participen en la preparación profesional?
3. ¿Qué contenidos han formado parte de los planes de preparación de los profesores?
4. ¿Considera necesario incluir, como parte de los contenidos de la superación, el tema de la habilidad aprender a aprender? ¿Por qué? Fundamente.
5. ¿En qué aspectos específicos de esta habilidad, usted considera necesitan prepararse los profesores?
6. ¿Cómo está instrumentada la evaluación del desempeño de los profesores en este sentido? Argumente.

ANEXO V

PRUEBA PEDAGÓGICA DE DESARROLLO I

Objetivo: Comprobar el nivel de conocimientos que poseen los profesores acerca de la habilidad aprender a aprender.

Nombre y apellidos_____

1. ¿Qué usted entiende por la habilidad aprender a aprender?
2. ¿Para usted la habilidad aprender a aprender está relacionada más con el contenido que con el método? Justifique con tres razones su respuesta.
2. Demuestre cómo usted organiza la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de esta habilidad en el grupo que trabaja.
 - a) Ejemplifique las formas y métodos que utiliza.
3. Mencione las problemáticas fundamentales que presentan sus estudiantes con respecto al aprendizaje.
 - a) Proponga acciones que generen soluciones. Argumente las acciones propuestas

ANEXO VI

GUÍAS DE AUTOPREPARACIÓN

Guía de autopreparación 1

Tema 1: Necesidades de perfeccionamiento de la habilidad aprender a aprender desde el escenario de la práctica pedagógica.

Objetivo: Identificar las necesidades del perfeccionamiento de la habilidad aprender a aprender desde el escenario de la práctica pedagógica.

1. Actualice sus conocimientos.

- El aprendizaje desarrollador “es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y su autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social” (Castellanos, 2004, p. 303). Para ello deberá cumplir con tres criterios básicos: promover el desarrollo integral de la personalidad, potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y la autorregulación, y desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida.
- El aprendizaje desarrollador articula tres dimensiones: la activación regulación, la significatividad y la motivación para aprender. La integración de dichos indicadores, particularmente del segundo (significatividad), es el que permite la unidad de los aspectos cognitivos, emocionales y valorativos.
- La significatividad se da en tres planos: conceptual, experiencial y afectiva, y se manifiesta en la capacidad de los aprendizajes para generar sentimientos, actitudes y valores, los cuales se logran “con una implicación personal, activa y afectiva del sujeto con el proceso de aprendizaje, y cuando se ha desarrollado la capacidad de establecer juicios y valoraciones sobre los contenidos y procesos” (Castellanos, 2004, p. 311).

a) Para el tratamiento del contenido de la de la habilidad aprender a aprender, desde el escenario de la práctica pedagógica, se requiere el análisis de cada uno de los aspectos señalados. Exprese sus criterios y ejemplifique.

2. Realice el estudio de los documentos rectores (programas, orientaciones metodológicas de la asignatura Práctica Pedagógica para el desarrollo de la habilidad aprender a aprender).

a) Identifique las sugerencias derivadas de los documentos para el tratamiento de la habilidad aprender a aprender desde el escenario de la práctica pedagógica.

b) Precise las orientaciones de carácter metodológico planteadas en los documentos, dirigidas a dar prioridad al trabajo con la habilidad aprender a aprender, desde el escenario de la práctica pedagógica.

c) Elabore un listado de las necesidades que se derivan del análisis de los documentos.

3. Analice los programas, orientaciones metodológicas y libros de textos, para identificar las necesidades correspondientes al año que atiende, en cuanto al contenido de la habilidad aprender a aprender desde el escenario de la práctica pedagógica.

- orientación de los objetivos hacia la habilidad aprender a aprender.
- sistematicidad en el tratamiento a la habilidad aprender a aprender.
- sugerencias metodológicas que facilitan el aprendizaje de los alumnos o necesidad de otras metodologías.

4. Proponga acciones para organizar el tratamiento de la habilidad aprender a aprender desde el escenario de la práctica pedagógica, a la luz de las necesidades determinadas por usted en la autopreparación realizada.

5. Confronte sus ideas con los demás docentes sobre la necesidad de realizar posibles adecuaciones a los contenidos para tratar la habilidad aprender a aprender desde el escenario de la práctica pedagógica.

ANEXO VII

GUÍA DE AUTOPREPARACIÓN 2

Tema 2: Los problemas que se presentan en la práctica pedagógica con respecto al tratamiento de la habilidad aprender a aprender.

Objetivo: Reflexionar sobre su propia práctica pedagógica respecto a los problemas que se presentan en el tratamiento de la habilidad aprender a aprender y la propuesta de soluciones adecuadas a las situaciones de aprendizaje.

1-Refleje sus conocimientos.

Consulte en el texto *Pedagogía*, de la Doctora Guillermina Labarrere, lo referido a los niveles de asimilación y realice las siguientes acciones:

- Explique los diferentes niveles de asimilación del conocimiento.
- Argumente la relación entre los niveles de asimilación del conocimiento y el desarrollo de habilidades a partir de situaciones de aprendizaje tipos y de los niveles de desempeño del alumno.
- ¿Qué inferencias puede extraer de la afirmación? ¿Los objetivos se formulan en términos de aprendizaje?
 - a) Ilustre sus reflexiones a través de un ejemplo.
- Establezca la relación entre los niveles de asimilación de los conocimientos y las dimensiones del aprendizaje desarrollador declaradas en el texto *Enseñar y aprender en la escuela*.

a) **Ilustre sus reflexiones a través de un ejemplo.**

2- Analice lo planteado en el documento titulado “Una aproximación a los niveles de desempeño cognitivo”, elaborado por el ICCP, si los niveles de desempeño expresan la complejidad con que se quieren medir los niveles de logros alcanzados en la de la habilidad aprender a aprender:

Nivel I: Capacidad del alumno para utilizar las operaciones de carácter intelectual básica de una asignatura dada, para lo cual el alumno deberá reconocer, identificar, describir e interpretar los conceptos y propiedades esenciales en los que se sustenta.

Nivel II: Capacidad del alumno para establecer relaciones conceptuales y donde, además de reconocer, describir e interpretar los conceptos, los aplique a una situación planteada y reflexione sobre sus relaciones internas.

Nivel III: Capacidad del alumno para resolver problemas, por lo que debe reconocer y contextualizar la situación problémica, identificar componentes e interrelaciones, establecer las estrategias de solución y fundamentar o justificar lo realizado.

3 – Analice los conceptos de habilidad aprender a aprender, expresados por autores nacionales e internacionales.

a) Reflexione sobre los tres conceptos planteados y establezca relaciones entre ellos.

b) A partir de los rasgos comunes de los conceptos, proponga actividades para trabajar la habilidad aprender a aprender desde el escenario de la práctica pedagógica con sus estudiantes.

a) Reflexione sobre los problemas que se manifiestan en la práctica pedagógica acerca de la habilidad aprender a aprender, para ello profundice en:

- La relación necesaria entre niveles de asimilación, niveles de comprensión y niveles de desempeño cognitivo.
- El tratamiento metodológico del trabajo con la comprensión.
- El insuficiente trabajo para enseñar a pensar, para establecer relaciones, provocar inquietudes y diálogos fructíferos.
- La falta de correspondencia entre la capacidad de comprensión y la capacidad de construcción, provocada por la insuficiente utilización de preguntas abiertas.

b) Proponga para cada una de estas insuficiencias, acciones que generen soluciones relacionadas con las situaciones de aprendizaje que se presentan en su institución.

5 - Una vez determinados aquellos problemas que se presentan en la práctica pedagógica y que requieren el tratamiento de la de la habilidad aprender a aprender, reflexione y emita sus juicios críticos sobre:

a) Relación entre habilidad, habilidad aprender a aprender, metacognición.

b) Los logros e insuficiencias en la dirección del proceso de la enseñanza aprendizaje de la de la habilidad aprender a aprender desde el escenario de la práctica pedagógica.

ANEXO VIII

GUÍA DE AUTOPREPARACIÓN 3

Tema 3: Cambios en el tratamiento de la habilidad aprender a aprender desde el escenario de la práctica pedagógica.

Objetivo: Contribuir al desarrollo de la actitud investigativa que se concibe en el interactuar del docente/tutor con su propio trabajo diario, que conlleva al cambio que requiere el tratamiento de la de la habilidad aprender a aprender desde el escenario de la práctica pedagógica.

1. Indague en el tratamiento dado al contenido de la de la habilidad aprender a aprender en las actividades de la práctica pedagógica. Tenga en cuenta para ello las características de sus estudiantes,

- Valore críticamente si este proceso requiere cambios orientados a su mejoramiento.

3. Elabore propuestas innovadoras que faciliten la investigación de las problemáticas fundamentales que se presentan en ISCED y que fundamentan el cambio en función de mejorar el tratamiento la de la habilidad aprender a aprender desde el escenario de la práctica pedagógica.

4. Realice propuestas de acciones que evidencien cambios en el tratamiento de la habilidad aprender a aprender desde el escenario de la práctica pedagógica:

5. Valore si usted pudiera convertirse en portador y agente de una cultura del cambio, de una cultura que pueda hacer posible mejorar el tratamiento del contenido de la habilidad aprender a aprender desde el escenario de la práctica pedagógica. ¿Qué aportes haría?

6. Considere los espacios en ISCED donde usted tenga oportunidad de expresar sus criterios y valoraciones sobre los problemas que investiga. Informe su actividad, plantee los avances de su trabajo y los desaciertos teóricos y empíricos del mismo, defienda sus puntos de vista y otros que posibiliten una posición activa ante la necesidad de los cambios propuestos.

ANEXO IX

GUÍA DE AUTOPREPARACIÓN 4

Tema 5: La actualización de la metodología para el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la habilidad aprender a aprender desde el escenario de la práctica pedagógica.

Objetivo: Elaborar propuestas aplicadas al contenido y la metodología para el mejoramiento del tratamiento de la habilidad aprender a aprender desde el escenario de la práctica pedagógica.

1. Caracterice el proceso de enseñanza aprendizaje de la de la habilidad aprender a aprender desde el escenario de la práctica pedagógica.

- Emita juicios críticos sobre las múltiples actividades que desarrolla la escuela, fundamentadas en la habilidad aprender a aprender.

3. Reflexione acerca del papel del contenido de la habilidad aprender a aprender en el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Exprese sus criterios acerca de la integralidad de los conocimientos y las habilidades a desarrollar a partir de este contenido

ANEXO X

CURSO DE POSTGRADO

TÍTULO: APRENDER A APRENDER EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Centro: ISCED

Departamento: Ciencias de las Humanidades

N.º de Créditos: 2

Fundamentación del programa

La formación continua del docente universitario es imprescindible en un mundo globalizado y competitivo donde el desempeño profesional de excelencia es una necesidad imperiosa.

El vertiginoso ritmo del desarrollo de la ciencia y la tecnología exige la solución de problemas en la práctica pedagógica con un nivel de competitividad manifiesto.

La formación del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender constituye una necesidad en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCED), para enfrentar los retos de la Enseñanza Superior, pues se necesita solucionar los problemas que se presentan en la práctica pedagógica con propuestas creativas y novedosas fundamentadas en los principios, leyes y teorías de las ciencias pedagógicas.

Establece las pautas para que los cursistas demuestren las secuencias de aprendizajes logradas en la habilidad aprender a aprender en el escenario de la práctica pedagógica.

El curso está centrado en el aprendizaje combinado, con énfasis tanto en la actividad independiente como en la colaborativa; correlaciona actividades individuales y grupales, presenciales y a distancia. Además, se concibe para un aprendizaje identificar en presentación ejemplo de actividad.

Se concibe la modalidad semipresencial con carácter flexible y articulado, pues permite a los docentes/tutores matriculados ir venciendo los diferentes objetivos de su formación de posgrado, según las características y condiciones propias.

El curso genera un impacto social significativo, al permitir relacionar los intereses institucionales con las necesidades y potencialidades de los docentes/tutores, contribuyendo así a la formación continua de estos en el Departamento Humanidades.

1. Objetivos del curso

1. Gestionar conocimientos e información compleja y actualizada sobre la habilidad aprender a aprender y la intervención psicoeducativa en contextos y escenarios diversos.
2. Mostrar en todo momento una actitud crítica para llevar a cabo reflexiones sobre estos ámbitos, con precisión conceptual y rigor intelectual.
3. Utilizar las metodologías e instrumentos de investigación básicos en este ámbito.
4. Adquirir y mantener capacidades personales e interpersonales eficientes para el trabajo con grupos interdisciplinarios, especializados y competitivos.
5. Mostrar una adecuada disposición y capacidad social para trabajar, mediar con personas y grupos.

Los objetivos específicos:

1. Analizar los diseños curriculares y materiales didácticos basados en diferentes formatos y representaciones, diferenciando las herramientas, habilidades y competencias que pueden promover y teniendo en cuenta los objetivos de aprender a aprender, así como la etapa educativa a la que se dirigen.
- 2- Diseñar currículos, programas instruccionales y materiales didácticos basados en diferentes formatos y representaciones, especialmente los dirigidos hacia una enseñanza y un aprendizaje constructivos y que promuevan el aprender a aprender, teniendo en cuenta los contenidos en el nivel universitario.
- 3- Asesorar en diseños curriculares y materiales adaptados a las diferentes etapas educativas, así como sobre la utilización de los materiales didácticos en diferentes

formatos y representaciones para el aprendizaje, de tal manera que promuevan el aprender a aprender en la universidad.

4- Analizar los elementos que influyen en el aprendizaje en la sociedad del conocimiento.

2. Contenidos del programa del curso

Los contenidos fundamentales de la materia se pueden agrupar en torno a cuatro partes o bloques temáticos que pueden desarrollarse según estructuras de programas específicos, con distintas variaciones dependiendo de los grupos y de la organización docente.

Se ha optado por un contenido amplio teniendo en cuenta que los docentes/tutores que lo cursan pueden haber cursado otros similares. Por tanto, el programa se adaptará a las particularidades y experiencias que estos posean.

En la primera parte se reflexiona sobre las estrategias de aprendizaje, su relación con otros procesos cognitivos y las características generales de la intervención en las estrategias. La segunda parte, se centra en la necesidad de clasificación de las estrategias según diversas taxonomías. La tercera parte se basa en el estudio de las estrategias de aprendizaje en diversos contenidos del currículo escolar. Y finalmente, la cuarta parte se centra en la necesidad de aprender a aprender en distintas situaciones y contextos.

3. Valores a desarrollar

El desarrollo de la habilidad aprender a aprender se sustenta en la promoción de los siguientes valores fundamentales:

Humanismo: Cultivar la sensibilidad y el aprecio por el conocimiento, valorando su dominio tanto para el crecimiento personal como para la aplicación efectiva en el ejercicio profesional.

Responsabilidad: Asumir un compromiso activo con la propia formación y la adquisición de conocimientos, reconociendo que esto es fundamental para un desempeño profesional eficaz y de calidad.

Respeto: Valorar y considerar las ideas, perspectivas y contribuciones de los demás, fomentando un entorno de diálogo y aprendizaje colaborativo.

Trabajo en Equipo: Reconocer y apreciar el papel fundamental del grupo y la interacción social en la construcción colectiva del conocimiento.

Ética Profesional: Guiar la adquisición, gestión y aplicación de los conocimientos por principios éticos, asegurando un uso responsable y socialmente valuable de los mismos en la práctica profesional.

3. Sistema de habilidades

1. Independencia y autonomía en la adquisición de los conocimientos psicológicos.
2. Valorar la importancia de la utilización de métodos de aprendizaje que permitan su posición activa en esta actividad.
3. Aplicar los métodos de aprendizaje en las diferentes actividades que exige la preparación como futuro profesional.

PRIMERA PARTE.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA LA INTERVENCIÓN EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

1. El aprendizaje como actividad desarrolladora de la personalidad. Tipos de aprendizaje: aprendizaje por ensayo y error, aprendizaje por imitación, aprendizaje significativo, aprendizaje grupal, aprendizaje cooperativo, aprendizaje formativo y crecimiento personal. Resultados del aprendizaje.
2. Aprender a aprender y aprender a pensar como ámbito de intervención: Aprender a aprender como necesidad cultural y educativa. Las estrategias de aprendizaje en diferentes contextos: académicos- no académicos; formales- no formales; formación de expertos etc. Relación entre estrategias de aprendizaje y pensamiento y otro tipo de conocimientos específicos. Estilos de aprendizaje. Procesamiento de la información. Estrategias de aprendizaje. Planificación del aprendizaje. Mapas conceptuales y otros métodos de adquisición del aprendizaje. Métodos creativos. Dinámicas de Grupo. El papel de los sistemas culturales de representación.

3. Aprendizaje y enseñanza de estrategias: Enfoques en el estudio de las estrategias. Concepto de estrategia en el marco de la psicología cognitiva del aprendizaje. Relaciones y diferencias con otros procesos. Las estrategias como contenidos procedimentales: fases de adquisición y aplicación de estrategias.

4. La evaluación de las estrategias: Metas de la evaluación: de la evaluación final a la evaluación formativa. Tipos de evaluación en función del enfoque de estudio: técnicas psicométricas, técnicas experimentales y técnicas fenomenológicas. La autoevaluación del aprender a aprender.

5. La intervención psicopedagógica en estrategias de aprendizaje: El papel del psicólogo en la intervención: del enfoque clínico al enfoque constructivista.

Las estrategias de aprendizaje en el currículo: enfoques meta-curriculares y curriculares. La ayuda pedagógica o intervención en estrategias:

SEGUNDA PARTE.

TIPOS DE ESTRATEGIAS

1. Clasificación de las estrategias:

- Estrategias de adquisición de información
- Estrategias de interpretación de información
- Estrategias de razonamiento y análisis de información
- Estrategias de comprensión de información
- Estrategias de comunicación de información

TERCERA PARTE.

AYUDANDO A APRENDER A APRENDER: LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL CURRÍCULO

1. Las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de Ciencias Naturales
2. Las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de Ciencias Sociales
3. Las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de Matemáticas.
4. Las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de Lengua y Literatura.

CUARTA PARTE.

APRENDER A APRENDER EN DISTINTAS SITUACIONES Y CONTEXTOS

1. Las estrategias de aprendizaje como ejes organizadores del currículo a través de los ejes transversales y verticales; coordinación de las mismas.
2. Las estrategias de aprendizaje y pensamiento en las diferentes etapas y en diferentes situaciones de enseñanza: universidad, creatividad e innovación.

5. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS:

El desarrollo de las actividades se sustenta en los siguientes principios metodológicos:

Cada actividad se emplea métodos, técnicas y procedimientos que promueven la reflexión personal del docente sobre sus conceptos y habilidades actuales, en contraste con los desempeños deseados para su práctica profesional.

Se analizan las características y tipologías del aprendizaje, examinando la evolución histórica de este constructo dentro de la ciencia psicológica, con especial atención a la complejidad de su objeto de estudio y los desafíos epistemológicos que enfrenta.

La formación se dedica a la comprensión y aplicación de los principios y teorías psicológicas que explican el aprendizaje como una actividad fundamental para el desarrollo de la personalidad.

La implementación se basa en métodos problémicos, de elaboración conjunta y técnicas de dinámica grupal, con el fin de que los alumnos generen reflexiones y elaboraciones personales que faciliten la interiorización significativa del conocimiento.

Se busca la comprensión y aplicación de procedimientos para evaluar los resultados del aprendizaje, desarrollando en los participantes la capacidad de autoevaluarse en función de lo internalizado sobre esta categoría psicológica.

6. Métodos Docentes

En consonancia con los objetivos anteriores la metodología de enseñanza-aprendizaje se basará en un conjunto de métodos pedagógicos que permitan la activación de diferentes niveles de conocimiento y propicien la discusión entre puntos de vista diferentes. De esta manera, cada sesión se dedicará a desarrollar, ejemplificar o aplicar ese material a casos concretos.

Así, el desarrollo del curso se basará fundamentalmente en las lecturas indicadas en el programa y en su aplicación en materiales prácticos a través de diferentes tareas o actividades. De manera más concreta, las actividades docentes son las siguientes:

- 1) Análisis de casos;
- 4) Trabajos monográficos de investigación/intervención tutelados;
- 6) Foros de discusión;
- 7) Elaboración de portafolios;
- 8) Tutoría

1- *Actividades Prácticas*: Actividades y tareas prácticas que se realizarán sobre los diversos temas a lo largo de la asignatura. Dependiendo del desarrollo alcanzado, en algunas actividades se llevará a cabo una reflexión en pequeños grupos o nivel de toda la clase. En estos casos se deberá incluir también un breve informe con las conclusiones de esa actividad.

2- *Análisis de casos*: Elegir una de las actividades prácticas realizadas en clase y hacer un trabajo a profundidad sobre su contenido: reflexión y relación con los diversos contenidos del curso, ampliación con diseño de actividades similares o complementarias, análisis de una pequeña aplicación a alumnos de un determinado nivel educativo o contexto de formación, discusión o análisis con profesores sobre la actividad. Al final se debe presentar un informe detallado.

3- *Trabajos tutelados*: Los cursistas podrán realizar un trabajo en grupo, cuyo objetivo es aplicar los contenidos del curso a algún tema de su interés. Estos trabajos serán expuestos y discutidos en el departamento. Deberán presentar previamente un esquema del trabajo y se establecerá un calendario de tutorías en

la asignatura Práctica Pedagógica que se les irá orientando en el desarrollo del trabajo.

Con esta actividad se trabajarán la interpretación de textos, debate y argumentación, búsqueda y selección de información en diferentes fuentes, síntesis e integración de la información obtenida, elaboración de un trabajo escrito, su presentación oral, trabajo en grupo y procedimientos para el desarrollo del método.

Al finalizar el trabajo tendrán que realizar una reflexión sobre su desarrollo y su aprendizaje, lo que permitirá trabajar las competencias metacognitivas imprescindibles para aprender a aprender. El trabajo debe ser un diseño de un programa de intervención sobre alguno de los contenidos del curso a elección de los docentes/tutores y con el visto bueno del profesor.

Esto permitirá trabajar las competencias asociadas al diseño y evaluación de proyectos de investigación/intervención que integren el conocimiento más actual sobre las herramientas del aprendizaje.

4.- *Seminarios monográficos*: Seminarios teórico-prácticos en torno a diferentes temas afines o complementarios al curso. Se realizarán discusiones de lecturas y diferentes tipos de actividades prácticas en grupos reducidos. Se utilizará sobre todo la metodología de análisis de casos. Estas actividades permitirán desarrollar las competencias relacionadas con la comprensión de los contenidos de la materia y con la capacidad para aplicar los marcos teóricos adquiridos al análisis de situaciones educativas formales y no formales.

5.- *Foros de discusión*: En la página web del profesor se podrá abrir un foro en el que continuarán las diferentes discusiones iniciadas a partir de las exposiciones en clase o de las lecturas que se hayan trabajado. Por otro lado, esta herramienta servirá para poner en común preguntas o reflexiones previas a las clases y consecuencias de lecturas. Por último, servirá como ventana para que los cursistas puedan iniciar reflexiones o preguntas y aportaciones relacionadas con la materia.

6.- *Elaboración de Portafolios*: En estos se deben incluir reflexiones y análisis sobre las actividades prácticas y lecturas desarrolladas a lo largo de todo el curso.

Se presentará una guía sobre las características del portafolio (sobre qué tipo de información incluir y cómo hacerlo).

7- Tutorías: A través de las tutorías el profesor del curso apoya la adquisición de los contenidos de la materia y resuelve dudas acerca de los aspectos teóricos y/o prácticos que puedan presentar los cursistas a lo largo del curso. Son de carácter voluntario, aunque altamente recomendables. No obstante, se planteará un calendario para un número determinado de tutorías obligatorias para la supervisión de prácticas grupales y de los trabajos monográficos de investigación/intervención.

7. Sistema de evaluación:

La evaluación del aprendizaje se concibe como un proceso sistemático e integrador, implementado a través de los siguientes componentes:

Se realizará una valoración continua en todas las actividades empleando técnicas participativas mediante situaciones problémicas y actividades autorreferentes. El objetivo es que los estudiantes analicen sus propios procedimientos de aprendizaje, tomen conciencia de sus progresos y mejoren sus modos de actuación y toma de decisiones para el autoperfeccionamiento profesional.

A través de reportes personales elaborados en las actividades docentes, se analizarán las modificaciones en las habilidades para aprender, las estrategias de aprendizaje y la capacidad de autodesarrollo de cada participante.

En el marco de la tutoría de la Práctica Pedagógica, se analizarán las transformaciones en las competencias metacognitivas, tomando como base los reportes personales que los docentes/tutores elaboren sobre el cumplimiento y la reflexión de las actividades diseñadas para dicha práctica

Tiempo de trabajo del estudiante/cursista

5 créditos.

48 horas dedicadas a la asistencia presencial y 48 al estudio independiente.

8. Bibliografía básica para ejecución del programa

- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Gonzalez Cabanach, R. (Coord.) (2004). *Estrategias y técnicas de estudio*. Madrid: Person-Prentice Hall.
- González Pérez (2000): *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. CEPES. Universidad de La Habana. Ciudad de La Habana.
- Martín, E y Moreno, A (2007) *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- Mateos, M. (2001) *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique
- Monereo, C. (Coord.) (1998) *Estrategies d'aprenentatge*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. (Trad. castellana: *Estrategias de aprendizaje* Madrid: Visor, 2000)
- Monereo, C. (Coord.) (2001) *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica*. Barcelona: Grao.
- Monereo, C. y Castello, M. (1997) *Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. y Pozo, J, I (Eds) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Síntesis.
- Monereo, C. y Pozo, J, I (Eds) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó. Colección Crítica y Fundamentos.
- Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M. y Pérez Cabaní, M.L. (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Grao.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Santillana/Aula XXI, 1988.
- Novak, J.D. y Gowin, J. (1984) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- Perez Cabani, M.L. (Ed.) (1997) *La enseñanza y aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona: Horsori.
- Pozo, J.I (1996) *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

- Pozo, J.I. (Ed.) (1994). *Solución de problemas*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (Eds.) (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Pozo, J.I. y Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares: uso estratégico de la información*. Barcelona: Edebé.
- Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M.P.; Mateos, M.; Martín, E. y de la Cruz, M. (Eds.) (2006) *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Selmes, I. (1988) *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós/M.E.C.

ANEXO XI

ORIENTACIÓN PARA EL SEMINARIO INTEGRADOR

Tema 2: Asesoramiento y tutoría en el ámbito universitario.

Sumario:

- La función tutorial. Ámbito de actuación del profesor tutor: con el alumno, con la familia y con los profesores.
- El rol del profesor tutor.
- El plan de acción tutorial.

Tipo de Seminario: Exposición oral por equipos

Bibliografía:

- 1) Nieves Achón Z, Apuntes acerca de la función tutorial como desarrollo principal de la Orientación Educativa. (material en soporte digital)
- 2) Pérez Luján, D. El tutor en la universidad cubana: Funciones e indicadores para orientar su práctica. Centro de Estudios de Educación Superior. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

Actividades a desarrollar:

- 1) Realice una lectura de estudio de la bibliografía 1 y resuma:
 - La función tutorial. Definición.
 - Características más relevantes de la función tutorial.
- 2) En la bibliografía 2 consulte:
 - Funciones del tutor en relación con la institución.
 - Funciones del tutor en la relación con el alumno.
- 2) En la bibliografía 2 estudie:
 - Funciones del tutor en la relación con el grupo.
 - Funciones del tutor en la relación con los profesores.
 - Funciones del tutor en la relación con los padres.
- 3) En la bibliografía 2 estudie:
 - El plan de acción tutorial.
 - Indicadores a evaluar en los alumnos para el desarrollo de la acción tutorial.

ANEXO XII

GUÍA PARA EL TRABAJO CON LAS SECUENCIAS DE APRENDIZAJE DESDE CADA UNA DE LAS ASIGNATURAS

1. La creación de las secuencias de aprendizaje debe estar respaldada, desde el punto de vista metodológico, por la guía del modelo dinámico de planeación didáctica de las secuencias de aprendizaje, diseñado por Díaz-Barriga (2013).
2. La etapa de planeación incluye el análisis de los contenidos propios de la disciplina y las asignaturas; además, establecer vínculos con la realidad en situaciones contextuales, problemas de casos, etc. Esta etapa contempla el análisis de los contenidos de la habilidad aprender a aprender, convergentes con el sistema de conocimientos y contenidos de la asignatura.
3. Tanto las orientaciones generales para la evaluación, como los niveles de dominio de esta competencia, están estructurados a partir de los criterios complejidad, reflexión, autonomía y profundización; los niveles de dominio se clasifican en básico, intermedio o avanzado.
4. La estructura de las secuencias de aprendizaje debe ser un punto de partida para analizar la planeación gradual de los contenidos de la habilidad aprender a aprender desde la disciplina hasta las asignaturas.

ANEXO XIII

PRUEBA PEDAGÓGICA DE DESARROLLO II

Objetivo: Comprobar el nivel de conocimientos y habilidades adquiridos por los profesores acerca de la habilidad aprender a aprender.

Nombre y apellidos_____

¿Cómo podemos aprender a aprender?

¿Cuáles son las habilidades de aprender a aprender que desarrollaste?

¿Qué fue lo más importante que aprendiste en la formación desarrollada?

¿Cómo se trabaja la habilidad aprender a aprender desde el punto de vista de las secuencias de aprendizaje?

¿Cuáles son las estrategias para el aprender a aprender que más utilizaste?

Con respecto a lo realizado en las actividades. ¿Qué podrías mejorar?

¿Cuál es la mejor manera en que aprendiste?

ANEXO XIV

EVALUACIÓN DEL COMPORTAMIENTO INTEGRAL DE CATEGORIA NIVEL DE PREPARACIÓN DEL DOCENTE/TUTOR

Para determinar la categoría que obtiene el docente/tutor en cada dimensión, se determinan los índices 2, 3, 4 y 5 para cada indicador y se ofrece una escala valorativa de M, R, B y MB.

Para diagnosticar el nivel de preparación teórico-metodológica del docente/tutor en el contenido de la habilidad aprender a aprender, se establece la siguiente escala:

Nivel 5 (MB) - Cuando el docente/tutor en cada dimensión cumple los indicadores a más del 95%, con índices entre 4 y 5. Existe la tendencia a evaluarse de MB al menos en dos dimensiones con énfasis en la 2.

Nivel 4 (B)- Cuando el docente/tutor cumple en general los indicadores con más del 90% entre el 3 y 4. Este docente/tutor está evaluado de B, al menos en dos de las dimensiones. Este docente/tutor no puede obtener evaluación de Regular y Mal en la dimensión II y debe obtener índices entre 4 y 5 en los indicadores 2, 5 y 6 de dicha dimensión.

Nivel 3 (R))- Cuando el docente/tutor tiene una preparación media para cumplir con los indicadores de las dimensiones. Este docente/tutor está evaluado de Regular al menos en dos de las dimensiones; los indicadores evaluados se encuentran entre 2 y 3, excepto en el 5 y el 6 de la dimensión cognitiva.

Nivel 2 (M)- El docente/tutor tiene una preparación baja para cumplir con los indicadores de cada una de las dimensiones. Generalmente tiene evaluadas de Mal al menos dos de las dimensiones analizadas.

ANEXO XV

EJEMPLO DE UNA SECUENCIA DE APRENDIZAJE DE LA HABILIDAD APRENDER A APRENDER

Tabla 2. Secuencia de aprendizaje Fuente: elaboración propia

Secuencia de aprendizaje # 1
<p>Situación problémica de aprendizaje:</p> <p>Unos de los principales problemas que ocurren en la actualidad es la poca comprensión de los fundamentos del aprendizaje desarrollador, el cual se concibe como “el que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y su autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social” (Castellanos, 2004: 303). Para ello deberá cumplir con tres criterios básicos: promover el desarrollo integral de la personalidad, potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y la autorregulación y desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida. El aprendizaje desarrollador articula tres dimensiones: la activación regulación, la significatividad y la motivación para aprender. La integración de dichos indicadores, particularmente del segundo (significatividad) es el que permite la unidad de los aspectos cognitivos, emocionales y valorativos.</p> <p>Para comprender la esencia de este enunciado deberá responder las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los principales fundamentos que sustentan una concepción de aprendizaje desarrollador en el nivel universitario? ¿Se comprende el componente significatividad dentro de estos elementos? ¿Cuáles pudieran ser los principales problemas que se pudieran dar en torno a la planificación de la clase desde esta concepción? ¿Es posible desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje con base en esta concepción en el contexto de la universidad en Angola? ¿Es posible desarrollar las actividades que conduzcan a la búsqueda autónoma y activa de los saberes? ¿Qué concepción de aprendizaje sustenta desde su práctica pedagógica? ¿Cómo articularía el aprendizaje desarrollador con la habilidad de aprender a aprender?</p>
<p>Contenidos temáticos:</p> <p>El aprendizaje desarrollador. Componentes. Implicaciones para el contexto universitario. Articulación con la habilidad aprender a aprender.</p>
<p>Conocimientos:</p> <p>Describe la concepción aprendizaje desarrollador. Identifica los componentes que lo integran. Caracteriza desde la práctica pedagógica cómo articularía esta concepción con la habilidad aprender a aprender.</p>
<p>Habilidades:</p> <p>Identificar los componentes que caracterizan al aprendizaje desarrollador.</p> <p>Gestionar de forma eficaz la información relacionada con el tema y sus características fundamentales en el contexto universitario.</p>

Actitudes y valores:

Asume una actitud responsable ante los problemas que emanan de la comprensión de su práctica.

Manifiesta una actitud empática con los demás.

Expresa respeto y empatía con el resto de los compañeros del grupo.

Categorías e indicadores de la habilidad aprender a aprender a formar:

Categoría	Indicadores
Conocimientos esenciales básicos	<p>Posee conocimientos sobre conceptualizaciones esenciales: habilidad aprendizaje, autonomía, metacognición, aprender a aprender.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posee conocimientos acerca de métodos y procedimientos para aprender a aprender. • Posee conocimientos acerca de las formas de evaluación y valoración los modos de comportamiento de los estudiantes.
Actitud ante la preparación	<p>Muestra seguridad y confianza en las reflexiones y los juicios que expresa acerca del contenido de la formación.</p> <p>Muestra disposición para resolver las tareas relacionadas con la habilidad aprender a aprender</p> <p>Expresa una posición reflexiva sobre la problemática de la habilidad aprender a aprender y su expresión en los modos de actuación de los estudiantes.</p> <p>Muestra perseverancia para apropiarse del contenido de la preparación perfeccionar su práctica educativa.</p> <p>Se implica de forma activa en la realización de tareas individuales y colectivas</p>
Desempeño del profesorado	<p>Demuestra estar preparado en su actuación ser un ejemplo para los estudiantes la comunidad universitaria.</p> <p>Demuestra estar preparado para la habilidad aprender a aprender y manifiesta disposición al cambio.</p> <p>Aprovecha los lineamientos educativos desde el currículo.</p> <p>Aplica métodos y procedimientos para desarrollar la habilidad aprender a aprender</p> <p>Aplica formas de evaluación y valoración de la habilidad aprender a aprender con los estudiantes</p>

Línea de secuencia de aprendizaje:

Actividades de apertura, desarrollo y cierre.

Proyecto de investigación, seminario integrador

Explicación de la línea de secuencia de aprendizaje:**Apertura:**

Presentación de los contenidos temáticos. Establecimiento de relaciones empáticas. Se precisa el propósito de la secuencia. Se reflexiona sobre los elementos que caracterizan al aprendizaje desarrollador. Se proyecta un video sobre la escuela de talla única de Ángel Pérez Gómez. Se propicia el análisis de los aspectos que enuncia el autor del video. Se les orienta a los estudiantes que establezcan un registro de los elementos que caracterizan a este tipo de escuela y se discuten las principales fortalezas que quedan manifiestas en la muestra del video. Los estudiantes deben analizar los elementos relacionados con la escuela ideal y contraponerlos a las características de la escuela de talla única e identificar estos patrones en su experiencia

profesional. Se deben identificar los elementos tangibles culturales representados y subrayar posibles estereotipos. Una vez identificados estos elementos, el estudiante debe reflexionar, comparar y analizar la imagen real de su práctica pedagógica, estableciendo parámetros de diferenciación y analogías. Se debe llegar a un consenso

acerca de las similitudes y diferencias y sobre la base de ellas, caracterizar los elementos que hacen posible una escuela ideal con una concepción diferente de aprendizaje en el contexto universitario en Angola.

Desarrollo:

Se presentan los nuevos contenidos relacionados con la concepción del aprendizaje desarrollador. En el análisis se profundiza en los componentes de esta concepción. Se examina con precisión la relación entre los elementos estructurales de cada componente y su articulación con la habilidad aprender a aprender. Se introducen los parámetros interculturales de mercados, culturas y subculturas.

Se analizan los elementos relacionados con las características de cada uno de los componentes y la participación del docente/tutor en los procesos de gestión. Se analizan los elementos relacionados con las categorías e indicadores de la habilidad aprender a aprender aplicadas al contexto de los docentes/tutores: similitudes y diferencias culturales; lo aceptable y lo no aceptable en relación a: registro, tabúes, la comunicación, los factores que determinan el desarrollo de la comunicación, planeación docente, conocimiento de sí, autorregulación. Una vez analizados estos elementos se introducen desde el punto de vista teórico y los estudiantes deben llenar en su portafolio los elementos discutidos en la clase, las observaciones y los consensos. El análisis de los componentes del aprendizaje desarrollador conduce a establecer similitudes en el tratamiento a la enseñanza de la habilidad aprender a aprender.

Se desarrolla una técnica de simulación en el aula, los estudiantes deben identificar la simulación de roles de directivos y docentes/tutores en prácticas pedagógicas diversas. Se propicia el intercambio y la discusión grupal.

Cierre:

Se exponen de manera colectiva los aspectos más relevantes de la actividad desarrollada. Los estudiantes muestran las evidencias de lo aprendido de forma novedosa, en función no sólo de los contenidos, sino también desde la comprensión del tema. Los estudiantes dejan plasmados en su portafolio los elementos que consideran pendientes a trabajar de forma semipresencial. El profesor del curso orienta la búsqueda de información y la consulta de los libros. Se orienta la tarea docente.

En el foro de las acciones de formación, en Facebook, se presentan los contenidos a tratar en la tarea docente. Se desarrolla la entrada de temas de discusión relacionados con los contenidos y se contesta una encuesta en línea donde se reflejan los hallazgos en su desempeño desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos, habilidades y la expresión de valores propios de su profesión.

Orientaciones generales para la evaluación:

La evaluación de los estudiantes (docentes/tutores) se realiza durante toda la intervención desde el inicio de la sesión de formación. Para la evaluación, como resultado final, se asigna la tarea docente enfocada en casos de estudio relacionados con la interpretación de los componentes del aprendizaje desarrollador. Se orienta la lectura y análisis de los documentos de estudio conjuntamente con la guía de preguntas de los elementos analizados en la sesión.

Nivel de dominio de la competencia intercultural integrada:

Complejidad:

Define los elementos que caracterizan su propio desempeño.

Diferencias en habilidades que caracterizan el aprendizaje desarrollador.

Conoce sobre los contenidos que caracterizan a esta concepción de aprendizaje.

Reflexión:

Identifica los factores que afectan su propio desempeño profesional y el de sus compañeros en torno a la concepción de aprendizaje desarrollador y su articulación con la habilidad aprender a aprender.

Asume una actitud crítica ante sus debilidades en torno a su práctica pedagógica y las tendencias que la caracterizan.

Define el sistema de valores que favorecen la sensibilidad hacia autoperfeccionamiento y el mejoramiento profesional, la aceptación de las diferencias, la tolerancia, entre otros elementos.

Autonomía:

Necesita orientación, control y niveles de ayuda permanente.

Propone algunas soluciones de forma básica.

Se proyecta estratégicamente y mediar en los conflictos cognitivos y derivados de sus malas prácticas o prácticas erradas.

Profundización:

Identifica métodos y procedimientos para la indagación de los principales problemas en torno a las funciones del docente/tutor en una concepción de aprendizaje desarrollador.

Manifiesta una actitud crítica ante las manifestaciones de malas prácticas o prácticas erradas con respecto a la concepción estudiada, en articulación con la habilidad aprender a aprender.

Programa de formación continua para la preparación del docente/tutor en en la habilidad aprender a aprender en ISCED-Huambo

