



Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas
Facultad de Ciencias de la Información y de la Educación
Centro de Estudios de Educación

Maestría en Ciencias de la Educación

Título: Sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior.

Autora: Lic. Mayda Torres mesa

Tutor: Dr.C. Isaac I. Cabrera Ruiz

Santa Clara

2013

Hago constar:

Que el presente trabajo es resultado de la investigación que he desarrollado y en lo expuesto en el mismo están debidamente identificados los resultados correspondientes a otros investigadores que he utilizado como referentes para dicha investigación.

Y para que así conste, firmo el presente, a los ____ días del mes de _____ de _____.

El/La autor(a): _____

Como tutor(es) de la Tesis presentada en opción al Título Académico de Master en Educación Superior, doy mi consentimiento para que se proceda a la defensa de la misma.

Y para que así conste, firmo el presente, a los ____ días del mes de _____ de _____.

El/La tutor(a): _____

“Como quien se quita un manto y se pone otro, es necesario poner de lado la universidad antigua y alzar la nueva.”

José Martí

A mi tutor Isaac, por ser mi ejemplo e inspiración, por su pedagogía, su inteligencia y empuje al acompañarme en el desarrollo de la investigación.

A todos los profesores que me impartieron clases por su competencia pedagógica y profesional.

Al comité académico por la oportunidad.

A mis compañeros de la filial que derrocharon su tiempo, me impulsan y me estimularon en el logro de este objetivo.

A mis compañeros de la maestría por hacerme crecer.

En el momento íntimo de gratitud e inspiración dedico este resultado investigativo.

A la memoria de mi mami, Claudina, mi gran ejemplo y quien dedicó toda su vida a mi formación.

A mi papi, Ciro, quien me levanta cuando caigo, con su energía positiva y optimismo.

A mis adorables hijos, Luisy y Anyel, la razón de mi vida.

A mi amor Enrique, por ser mi apoyo incondicional en todos los momentos.

A mis queridos hermanos Jose y Alexis.

A mis amados sobrinos Lia Lia, Elianita y Yuly.

A Eva y Yanet mis hermanas en la vida.

A la gran familia que tengo, mis abuelos, tíos y primos que me llenan de afecto.

A mis amistades verdaderas que están allí cuando los necesito.

Síntesis

El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje constituye una de las misiones reconocidas por la educación superior, sintetizada en la idea de preparar a los estudiantes para aprender a aprender y autogestionar su aprendizaje. Comprende que el estudiante aprenda estratégicamente en la medida que planifique, controle y evalúe su proceso de aprendizaje. Los procesos de masificación de la educación superior acentúan tal demanda.

Los planteamientos metodológicos se han realizado principalmente desde un enfoque de enseñanza infundada, aunque también desde programas específicos. En Cuba se ha prestado especial interés con la creación de asignaturas concretas, incluidas como parte del currículo básico o como asignatura optativa/electiva. En ambas direcciones resulta decisiva la preparación de los profesores, limitada en cuanto a concientización de esta demanda, de las estrategias y su contenido específico en la universidad y de los métodos adecuados para conducir procesos de enseñanza aprendizaje que, a la vez que forman en la ciencia de una profesión, enseñen a aprender estratégicamente.

La presente investigación fundamenta un sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior. Constituye una novedad científica su estructura a partir de ejes temáticos para la superación profesional, indicaciones metodológicas, así como talleres docente metodológicos y talleres científico metodológicos, que aseguran su funcionamiento pertinente desde el trabajo metodológico.

La investigación se realizó desde un enfoque teórico metodológico dialéctico materialista y participaron los profesores de la disciplina de Historia del departamento de Historia y Marxismo del Centro Universitario Municipal de Manicaragua. Comprende un período entre los años 2010 y 2012.

El sistema se evidenció en tres momentos evaluativos: a través del criterio de evaluadores externos durante la implementación, en sus resultados e impactos, en la preparación de los profesores y el perfeccionamiento del trabajo metodológico de la disciplina para el desarrollo del aprendizaje estratégico en estudiantes universitarios.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1 La superación profesional en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de estudiantes en la educación superior y su concreción en el trabajo metodológico	9
1.1- Referentes teóricos metodológicos sobre la superación profesional en la educación superior	9
1.2- El aprendizaje estratégico de los estudiantes como objeto de superación de los profesores	17
1.3- El taller como forma de trabajo metodológico para la superación profesional de docentes en la educación superior	24
Capítulo II: Referentes metodológicos para la propuesta de un sistema de talleres para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior	32
2.1 Referentes metodológicos de la investigación	32
2.1.1 Enfoque teórico metodológico dialéctico materialista en la investigación	32
2.1.2 Métodos y técnicas empleados en la investigación	33
2.2 Caracterización de la necesidad de superación profesional de docentes de la educación superior para desarrollo del aprendizaje estratégico	38
2.2.1 Selección de la muestra y establecimiento de dimensiones e indicadores para la caracterización de necesidades de superación profesional respecto al desarrollo del aprendizaje estratégico	38
2.2.2 Resultados del diagnóstico por instrumentos	40
2.2.4 Regularidades del diagnóstico de necesidades	42
Capítulo III: Sistema de talleres metodológicos para la superación de profesores en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior	44

3.1 Presentación del sistema de talleres metodológicos para la superación de profesores en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior	44
3.1.1 Introducción a la presentación del sistema de talleres metodológicos	44
3.1.2 Características generales del sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo de aprendizaje estratégico de los estudiantes en la educación superior	45
3.1.3 Fundamentos teórico metodológico del sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes	46
3.1.4 Componentes del sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo de aprendizaje estratégico de los estudiantes	52
3.2 Evaluación del sistema de talleres metodológicos por criterio de evaluadores externos	70
3.2.1 Evaluación inicial del sistema de talleres metodológicos a través del criterio de evaluadores externos	70
3.2.2 Evaluación del sistema de talleres metodológicos en su implementación	72
3.2.3 Evaluación del sistema de talleres metodológicos en sus resultados	74
Conclusiones	76
Recomendaciones	78
Bibliografía	79

Introducción

La sociedad del siglo XXI y la del futuro previsible, se estructura bajo un nuevo paradigma donde el conocimiento y la información se convierten en los principales motores del desarrollo, sobre la base de increíbles adelantos tecnológicos que se alcanzaron con celeridad en las últimas décadas del siglo pasado y que continúan vertiginosamente influyendo en todos los aspectos de la vida material y espiritual de la sociedad.

La realidad actual en el campo educacional permite lanzar el reto de universalizar el conocimiento, que se traduce en facilitar que todos los estudiantes estudien sin límites durante toda la vida. Ante este reto y como fruto de la Batalla de Ideas, se crearon en todo el país las Sedes Universitarias Municipales que a partir del curso 2009/2010 se convirtieron en Centros Universitarios Municipales donde se integra el trabajo en el territorio.

En tal sentido el sistema educacional asume como prioridad dar cumplimiento al objetivo de la educación superior a nivel local: desarrollar la investigación científico técnica , conservar y transmitir cultura para cumplir con su misión transformadora y socializadora, donde lo instructivo y lo educativo se integran como proceso que trasmite al estudiante conocimientos, habilidades, información y desarrolla valores, cualidades y convicciones.

El dinamismo social y la creciente demanda por elevar la calidad de la enseñanza exigen que se potencie el desarrollo de la autonomía del aprendizaje en los estudiantes como forma de garantizar la apropiación activa y creadora de la cultura. Cobra este espacio especial significación a nivel internacional y nacional, el perfeccionamiento constituye un proceso permanente que impone la necesidad de conocer, ininterrumpida y sistemáticamente, aspectos que se revierten en el incremento de la efectividad de la enseñanza y la educación a la cual se aspira.

La formación del profesional actual está dirigida a la búsqueda de vías que permitan integrar la formación general o humanista a las formaciones especializadas y continuas. Los estudiantes deben aprender no solo el legado de conocimientos de una rama o disciplina específica sino que han de actualizar permanentemente sus conocimientos, lo que se logra cuando la estrategia de intervención de los profesores se centra en cómo preparar a los alumnos para que de una manera autónoma puedan acceder a esos conocimientos, pues no siempre podrán contar con un profesor que les imparta clases para actualizarlos.

Lo cierto es que, la relevancia que el concepto de autonomía ha adquirido dentro de los núcleos de reflexión didáctica en los últimos tiempos, obliga a voltear, a estar más atentos y poner en

consideración su potencial como reforzador del papel del alumno en el proceso del aprendizaje y por tanto, exige que la ayuda al desarrollo de esa autonomía, deba convertirse en un objetivo central de la labor docente.

Han sido retomados los criterios de Ruiz de Zarobe, cuando plantea que centrarse en el aprendizaje supone plantearse qué y cómo hacer que el alumno se implique activamente en su aprendizaje.

Se asume el hecho de que la autonomía no se presupone, sino que se trata de enseñar al alumno a ser poco a poco autónomo en su aprendizaje, rodeándose de las condiciones favorables para que pueda aprender a conducir su aprendizaje, de tal modo que al final de su etapa de formación el alumno consiga ser ,efectivamente autónomo.

El basamento teórico de otros autores reside en que definen la autonomía en el aprendizaje, como la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje. A diferencia de la autonomía, de carácter espontáneo e inconsciente, que cada persona puede ejercer en la vida cotidiana, la autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica.

Su ejercicio implica la determinación del aprehendiente de ser responsable y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje, así como la voluntad de participar, junto con el docente, en la negociación de los siguientes aspectos: la identificación de las propias necesidades de aprendizaje y la definición de sus objetivos; la planificación de las clases; la selección de los contenidos y el establecimiento de su secuenciación; la selección de los materiales didácticos adecuados; el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias varias, pero muy especialmente las de aprendizaje y las metacognitivas y finalmente, la realización de la autoevaluación.

De las consideraciones ofrecidas por varios autores sobre la temática referente a la autonomía del aprendizaje se puede definir esta como el logro de la adquisición de conocimientos que realiza el individuo por sí mismo en un proceso continuo, relacionador y cuestionador a través del cual se aplican estrategias que le propicia comprender de manera independiente cualquier tipo de fenómeno o información, autorregularse para planificar acciones de aprendizaje y solucionar problemas con el conocimiento sobre la base de un desarrollo integral de la personalidad que le posibilite responder y enfrentarse acertadamente a las exigencias de la vida personal y social .

De este modo el empleo de estrategias de aprendizaje de forma intencionada o aprendizaje estratégico como define Monereo (1997), constituye una de las direcciones de trabajo didáctico del proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Han sido retomados los criterios de que la integración de los procesos de aprender, reaprender y desaprender, tomando en cuenta que la educación no es sólo para el cambio sino en el cambio. Los futuros profesionales de mayor nivel de cualquier país se forman en las aulas universitarias y hay que enseñarles a utilizar métodos valiosos de auto-estudio, de búsqueda de bibliografía actualizada, técnicas de lectura con rapidez, así como comprender, comunicarse, convivir o educar y dirigir su futuro colectivo laboral. Y esto deben hacerlo con una marcada intencionalidad, con la adquisición de un conocimiento denominado condicional o estratégico que media en el empleo de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Es necesario que la educación superior prepare al hombre para vivir y trabajar en la sociedad, con una sólida cultura, dominio de su especialidad, su ciencia, de los principales métodos de trabajo y prepararlos para continuar su superación en el marco de una nueva educación, la posgraduada, la que tienen un carácter permanente.

Priorizar la metodología que le permita al estudiante aprender a aprender, sienta las bases sólidas para el aprendizaje permanente lo que se logrará cuando todos los profesores se incorporen de manera sistemática a recibir una superación que integre, en su concepción, valores profesionales y políticos que se traduce en un mejor desempeño.

En la práctica educativa es posible identificar las limitaciones que poseen los estudiantes para autogestionar su proceso de aprendizaje, en el uso contextualizado y situado de estrategias para aprender, sobre todo en el modelo semipresencial que plantea tales exigencias de forma enfática. La formación de estrategias de aprendizaje en el estudiante se ha realizado desde dos direcciones fundamentales: a través de programas como asignatura concreta y como enseñanza infundada Monereo (1997), es decir sumergida en el propio proceso de enseñanza aprendizaje de diversas asignaturas.

Precisamente esta segunda dirección la de la enseñanza infundada, resulta decisiva, además de su carácter contextualizado por el impacto generalizador en el proceso de enseñanza aprendizaje: es decir enseñar a aprender desde todas las asignaturas que recibe el estudiante. Es en esta dirección que es posible identificar las limitaciones en las prácticas educativas, siendo posible identificar como generalidad de la educación superior la exclusión de los programas de asignaturas que de forma explícita desarrollan habilidades para aprender a

aprender. A ello se une que los programas que lo declaran no lo hacen desde una perspectiva estratégica, incluso las experiencias de las asignaturas aprender a aprender existentes como fue identificado por González Clavero (2012).

Estas contradicciones tienen una causa común la preparación de los profesores para acometer tal demanda de la época actual a la educación superior. De modo que aún no se ha concretado objetivamente la superación de profesores en el desarrollo del aprendizaje estratégico de los estudiantes como parte de una enseñanza infundada en los Centros Universitarios Municipales, por lo que constituye una necesidad inmediata continuar trabajando en función de alcanzar este propósito.

El soporte del Modelo Pedagógico de la Universalización lo constituye la Autonomía del Aprendizaje y no se logra, los profesores alegan que los estudiantes no realizan el estudio independiente, no saben interpretar las habilidades, no saben hablar, no se saben comunicar, no tienen habilidades de estudio, pero en controles que se realizan al proceso se constata:

- Desconocimiento de los referentes teóricos metodológicos necesarios para el logro de la autogestión del conocimiento por parte de los estudiantes.
- El modo de actuación didáctica no responde al modelo de la universalización.
 - Los profesores no conciben la tarea docente a partir de situaciones que potencien en los estudiantes el desarrollo del pensamiento lógico.
- Insuficiente orientación del estudio independiente desde la clase lo que incide en la pobre preparación de los estudiantes.
- Insuficiencia por parte de profesores para orientar el desarrollo de habilidades que conducen al aprender a aprender como determinar lo esencial del contenido a través de la realización de esquemas, cuadros sinópticos, gráficos, resúmenes, tomar apuntes y realizar búsquedas de información.
- El sistema de evaluación tampoco se sitúa en una dimensión auténtica necesaria para este tipo de habilidades desde una concepción estratégica en su uso.

A partir de las contradicciones desarrolladas que componen la situación problemática, esta se define como carencias en la preparación de los profesores para el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior.

Por ello se identifica como **problema científico**: ¿Cómo contribuir a la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior?

La solución de este problema científico se inserta en el siguiente **objeto de investigación**: superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior.

Para dar respuesta al problema científico se propone el siguiente **objetivo general**: Proponer un sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior lo que propicia penetrar en el **campo de acción**: el trabajo metodológico para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior.

A partir del vínculo entre el objeto de investigación, su campo y objetivo general, se formulan como **interrogantes científicas**:

- 1- ¿Cuáles son los referentes teóricos y metodológicos para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior y su articulación a través del trabajo metodológico?
- 2- ¿Cuál es el estado actual de la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes y su articulación a través del trabajo metodológico en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas?
- 3- ¿Cuáles fundamentos sustentan un sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior?
- 4- ¿Cuáles componentes deben integrar un sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior?
- 5- ¿Qué resultados ofrece la evaluación del sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior?

Para la búsqueda de solución al problema de investigación planteado se trazaron como **objetivos específicos**:

- 1- Determinar los referentes teóricos metodológicos relacionados con la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de los estudiantes en la educación superior y su articulación a través del trabajo metodológico.

- 2- Caracterizar el estado actual de la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes y su articulación a través del trabajo metodológico en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- 3- Determinar los fundamentos que sustentan un sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior.
- 4- Diseñar los componentes que deben integrar un sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior.
- 5- Evaluar el sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior.

Al efectuar la investigación se asume la dialéctica materialista como método general de la ciencia, así como métodos específicos de la investigación educativa en los niveles teórico, empírico y estadístico.

Los métodos teóricos revelaron la relación sujeto-objeto para establecer los nexos esenciales y cualidades no observables directamente, por lo que se utilizaron de forma interrelacionada en el cumplimiento de las tareas científicas. Los métodos empíricos, permitieron develar directamente información sobre la realidad estudiada, la veracidad y viabilidad del resultado propuesto como respuesta al problema científico. Con esta finalidad fueron utilizados la encuesta, la entrevista, el análisis documental. Por su parte, los métodos estadísticos matemáticos permitieron la cuantificación y el procesamiento de los datos para su interpretación.

La selección de la muestra para la determinación de necesidades de superación de los docentes requirió del muestreo intencionado, conformado por 7 profesores de la disciplina de Historia del departamento de Historia y Marxismo.

La novedad científica de la investigación radica en que propone un sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior, estructurado por la interrelación e interconexión de ejes temáticos, indicaciones metodológicas, talleres docente metodológicos y talleres científico metodológicos, que aseguran su funcionamiento pertinente desde el trabajo metodológico.

La investigación **contribuye a la práctica** a través de:

- Los componentes del sistema de talleres metodológicos que expresan la delimitación metodológica, instrumental y operacional de los elementos interactuantes en la superación profesional en el desarrollo de aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior a través de ejes temáticos, indicaciones metodológicas, talleres docente metodológicos y talleres científico metodológicos.
- El diseño didáctico del sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo de aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior.
- Textos compilados en un monográfico para la superación profesional en el desarrollo de aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior.

El proceso investigativo se devela en la memoria escrita a través del marco teórico; el apartado metodológico; los resultados con la evaluación de los talleres, las mejoras introducidas; finalmente las conclusiones, recomendaciones y los anexos.

El primer capítulo contiene el marco teórico conceptual, que se dedica a la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior y su concreción en el trabajo metodológico, los referentes teóricos metodológicos sobre la superación profesional en la educación superior; también aparecen los referentes teóricos actuales relacionados con el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior, los estudiantes como objeto de superación de los profesores. Se alude a la autonomía en el aprendizaje en la educación superior como una de las demandas contemporáneas de la formación profesional. Más adelante, el taller como forma de trabajo metodológico para la superación profesional de docentes en la educación superior.

Es en el segundo capítulo donde se presenta la concepción metodológica asumida y el diagnóstico de la experiencia y situación actual de la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior en los Centros Universitarios Municipales y en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

El capítulo tercero se exponen los fundamentos del sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior, se presentan el sistema de talleres docente metodológicos y científico metodológicos, la evaluación que se realiza del y las mejoras introducidas.

A continuación el informe muestra las conclusiones y recomendaciones a las que arriba la investigación, las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos que contienen y que

complementan la información a través de los modelos de cuestionarios aplicados, además de las tablas con resultados estadísticos y valoraciones cualitativas.

Capítulo 1 La superación profesional en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de estudiantes en la educación superior y su concreción en el trabajo metodológico

1.1- Referentes teóricos metodológicos sobre la superación profesional en la educación superior

En el mundo actual y en la formación del futuro de la sociedad, tan necesitados de interdependencia, cooperación, solidaridad y coexistencia pacífica la educación en general y la Pedagogía en particular desempeñan un rol fundamental. El sector educacional por tanto adquiere una relevancia extraordinaria, pues garantizará la constante elevación del nivel de enseñanza científico, tecnológico, cultural, político e ideológico de todo el pueblo.

La UNESCO suele utilizar la denominación educación a lo largo de la vida, orientada al desarrollo personal y social. Se tiende a volver a la idea de la educación polivalente basada en conocimientos amplios, escalonada durante toda la vida, cuya finalidad consiste en enseñar a aprender.

Según Tünnermann (2003, citado en Fonseca Pérez, 2007), la formación permanente rebasa los límites de la vida laboral del individuo e incluye el resto de la vida o existencia del mismo y puede estar relacionada con la profesión para la cual se formó u otros aspectos de la cultura general que le permitan un enriquecimiento espiritual y crecimiento personal.

Por ello sería bueno establecer, de manera general, que este proceso de formación transite por las fases de familiarización, el adiestramiento, hasta la oferta de postgrado, maestrías y doctorados; es decir, una superación profesional complementada con una superación académica dentro del concepto de formación permanente.

Son coincidentes los criterios de la autora con los expresados por Delors, (1997) quien refiere que la universidad no puede ser solo para enseñar sino también para aprender a aprender, a ser, a conocer, a hacer y a convivir.

La educación no termina con graduaciones y títulos sino que es para toda la vida. Se comparte con Morles, (1998) que la universidad tiene una función social, lo cual implica que debe formar no sólo para el desarrollo de la ciencia (es mucho más que investigación científica) sino también para el desarrollo de la tecnología (física y social) y de valores éticos y estéticos.

En Cuba, en las décadas del cuarenta y cincuenta, prácticamente no había antecedentes de la educación de postgrado que no fueran muy limitados, reflejados fundamentalmente por la fuerte superación individual de los profesionales en general y de los docentes universitarios en particular.

Han sido retomados los criterios de Añorga y Col Holec (1998) sobre la práctica educativa como paradigma porque conceptualiza las llamadas: educación de postgrados, superación profesional, educación permanente, educación continua, superación, capacitación y otras figuras dentro de la categoría mejoramiento profesional y humano al incorporar y desarrollar en el currículum no solo los contenidos y acciones para los aspectos cognitivos, sino muy especialmente los afectivos y de desarrollo de valores, los de producción e introducción de conocimientos, mediante la acción participativa de los sujetos y conductores y el desarrollo de sus motivaciones.

La necesidad de una estructura organizativa que garantizara la preparación de los docentes, comienza a evidenciarse. El Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba (1975) y la creación del Ministerio de Educación Superior (1976); permite una Universalización de la Universidad Cubana, multiplicando sus carreras y especialidades.

En esos momentos la situación de la superación en general en Cuba, carecía de una estrategia nacional para el desarrollo de la misma, solamente se encontraba legislado el Sistema de Grado Científico (1974), donde la educación superior debía ejercer un papel ejecutor importante.

Surge entonces la Educación de Postgrado en su vertiente de superación profesional, para contribuir a la complementación y actualización de los conocimientos y habilidades de los profesionales, incluido los profesores universitarios.

La consolidación de la actividad de Educación de Postgrado (grado científico superación profesional, en aquel entonces) evidenció la necesidad de reforzar la preparación de los propios docentes universitarios, ejecutores y conductores esenciales de la actividad de Educación de Postgrado.

El Sistema de Superación de los Profesores Universitarios, primera experiencia de su tipo, en Cuba y el continente americano, surge para dar respuesta a las necesidades crecientes de elevar la calidad de la docencia de postgrado y pregrado y de la investigación científica.

La ejecución del diseño propuesto en 1976, y su perfeccionamiento 1989, incorporó nuevamente como forma esencial de la superación de los docentes universitarios, la autosuperación permitió la extensión del mismo a los ejecutivos de la propia educación, a sus

profesores adjuntos y muy especialmente a otras ramas productivas y de servicios del país. Conjuntamente, con el acelerado papel del hombre en la economía, la producción y la dirección, se evidenció la necesidad de lograr la integralidad en la formación y superación de los recursos humanos calificados, dando respuesta a las interrogantes: ¿Quién debe superarse? ¿En qué debe superarse? ¿Cómo debe superarse? ¿Cuándo debe superarse?

Se conforman a partir de estos presupuestos las regularidades que dan cuerpo a la Teoría de los Sistemas de Superación.

En la aplicación práctica de esta teoría se han identificado como condiciones necesarias para acometer el diseño, ejecución y control, del Sistema de Superación, las siguientes:

- Desarrollo cuantitativo y cualitativo de la fuerza calificada y su utilización en los procesos productivos o de servicios.
- Complejidad de los procesos productivos o de servicios, a partir de la aplicación de los resultados de la ciencia y la técnica.
- Interés de las autoridades, (gobierno territorial, asociaciones) es decir, plena identificación con el concepto de que la superación es una inversión necesaria y menos costosa que ninguna otra.

Se comparte con Cánovas Fabelo (2000), que la superación profesional es requisito en las transformaciones cualitativas para el logro de la educación en condiciones de masividad y condición del perfeccionamiento de su labor y vía para la introducción de resultados científicos que contribuyan a la solución de problemáticas educativas. En este sentido Berges Díaz (2003) identifica como características esenciales de la superación profesional las siguientes:

- Da respuesta a las necesidades del mejoramiento profesional y humano del personal docente.
- Fomenta el empleo más racional y eficiente del personal altamente calificado.
- Aúna las potencialidades de todas las instituciones relacionadas con el docente en función de su crecimiento cualitativo.
- Carácter proyectivo.
- Responde a objetivos concretos desde las necesidades y perspectivas de desarrollo.
- Se produce mediante acciones ubicadas en un marco temporal predefinido.
- Propicia la participación periódica de los docentes en estudios que elevan su calificación.

Muy unido a estas cualidades de la educación superior se encuentra el desafío que significa hoy día el perfeccionamiento del proceso de formación de los educadores a partir de las transformaciones cualitativas de los currículos, de manera que estos den respuesta a las nuevas exigencias de la sociedad contemporánea y de la universalización de la enseñanza. Esto implica para los profesores, una formación en valores y una nueva actitud ante el saber, con el pleno ejercicio de su creatividad, independencia pedagógica, capacidad de autoperfeccionamiento, de investigación y capacidad para operar pedagógicamente con nuevas tecnologías. (Addine, 2007).

De este modo se puede recapitular en el concepto de Sistema de Superación de Profesores, de los centros adscritos al Ministerio de Educación Superior que aparece en la Instrucción no.3/08. La superación sistemática de todos los profesores constituye una tarea de gran importancia y necesidad para preservar, enriquecer y potenciar los logros que ha tenido ese nivel educacional en el país.

El Sistema de Superación de Profesores ofrece una variable y flexible oferta de programas de postgrado, que contempla la formación político-ideológica del claustro, la preparación pedagógica, en sus especialidades y en la formación para la investigación; el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones en los procesos universitarios; el conocimiento de idiomas; la preparación en los problemas sociales de la ciencia, la tecnología y la sociedad; la dirección de procesos sustantivos universitarios y otros aspectos relevantes para la superación del profesorado. El Sistema de Superación de Profesores comprende la formación de postgrado y otras actividades, incluyendo la formación apoyada y valorada por un tutor en el propio puesto de trabajo.

La instrucción no.3/08 contempla el trabajo de formación integral de los profesores, los prepara para que realicen una mejor labor educativa con los estudiantes, facilita la promoción de categorías docentes del claustro, el aumento de su producción científica, un mejor vínculo con la sociedad y en general contribuye a la renovación del rol del profesor universitario en los centros de educación del Ministerio de Educación Superior.

Afrontar los desafíos de la sociedad actual plantea a los sistemas escolares, según Escudero Muñoz (1999), prestar atención prioritaria a la calidad de los docentes a través de la formación inicial y continua. Esta última en el marco de la educación permanente y que Tünnermann (1996) ha definido como educativa más que metodológica, como reintegración entre aprendizaje y vida que de respuesta a la crisis de la sociedad contemporánea, donde el aprendizaje deliberado y consciente no puede circunscribirse a los años escolares.

Lo expresado por Cabrera Ruiz(2007) permite configurar el concepto de superación profesional asumida como un proceso formativo, que a pesar de centrarse en aprendizajes concretos, debe partir de la relación entre necesidades de superación y modelo del profesional que está superándose para, desde lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, contribuir a su preparación integral y continua, incorporando tendencias actuales en los diseños curriculares como las señaladas por González Morales (2006) y que abarcan el carácter flexible, contextualizado, el enfoque por competencias y el vínculo con las tecnologías de la información y las comunicaciones.

En una de sus investigaciones, Horruitiner Silva (.2008) establece las principales cualidades de la universidad actual, y que a su vez condicionan muchos de sus retos. Ellas son: masificación, disminución del financiamiento estatal, pérdida de autonomía, formación integral, nuevos escenarios tecnológicos, pérdida de exclusividad, redefinición de los saberes.

Por otra parte, la universidad sale de sus marcos tradicionales y se inserta a la sociedad, es entonces que el gobierno universitario recibe influencias y se pasa a una heteronomía, según Horruitiner, o co-gobierno entre la universidad, las instituciones estatales, y la sociedad en general. También ello la lleva a rendir cuenta de su quehacer que se traduce fundamentalmente en los procesos de evaluación y acreditación.

La formación integral es quizás una de sus cimeras pretensiones, consistente en centrar el quehacer de las universidades en la formación de valores en los profesionales de forma más plena, dotándolos de cualidades de alto significado humano, capaces de comprender la necesidad de poner sus conocimientos al servicio de la sociedad en lugar de utilizarlos sólo para su beneficio personal. Implica también la necesidad de lograr un profesional creativo, independiente, preparado para asumir su autoeducación durante toda la vida.

Tampoco esta nueva universidad puede estar de espaldas al desarrollo científico tecnológico y debe tomar como soporte los nuevos escenarios que ofrecen las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y que a su vez introducen cambios en el quehacer académico.

De igual manera, el surgimiento de instituciones alternativas a la universidad y que son generadoras de conocimientos superiores le restan la exclusividad que antes gozaba, algo que la pone en condiciones de una competencia. Y por último la redefinición de saberes donde la investigación de actualidad e impacto conduce al desarrollo. Horruitiner, (2008).

Se coincide con González (2002) cuando relaciona la elevada y oportuna preparación del docente con la demanda de formar un profesional competente, un sujeto que orienta su

actuación con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación profesional, que le permite perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales auxiliado por sus conocimientos y habilidades en una óptica ética y creativa.

Dicha competencia se resume en saber, saber hacer y saber ser. Uno de los retos que enfrentan hoy las universidades, en particular las universidades cubanas, es la formación permanente del profesorado, para poder cumplir con la nueva misión de masificar la educación superior a través del Proceso de Universalización, de manera que se cumpla esta finalidad y donde además se construya el nuevo modelo de universidad que garantice igualar el acceso al egreso, a través de una adecuada estrategia de permanencia.

Surge así la necesidad, mediante la formación postgraduada, de alcanzar los conocimientos, habilidades y recursos pedagógicos, para poder enfrentar de manera científica su labor como docentes universitarios y con ello contribuir a la calidad del proceso docente educativo en las instituciones universitarias.

En el caso de Cuba la formación permanente ha evolucionado según los modelos formativos que la caracterizan, y conjuntamente con la periodización del proceso de perfeccionamiento de esa formación del personal docente. De esto último se puede decir que para los cubanos tiene su etapa de inicio con la Reforma Universitaria de 1962, pasando por el período de los años 90 donde se consolida, y finalmente su perfeccionamiento, desde el año 2000, período que aún está vigente, y dentro del cual se inserta la llamada Tercera Revolución Educativa Fonseca y Mestre ,(2007).

Se comparte con. Yus (1999, citado en Molina, 2006) que la formación permanente de los docentes se ha asumido desde modelos diversos, entre los que se encuentran puntos de contacto y divergencias. Se exponen cuatro tipos de modelos: Modelo Transmisivo, Implicativo, Autónomo y de Equipo Docente. Al caracterizarlos la autora se basa en los cursos que se ofrecen, su desarrollo, así como las características generales del proceso a través del cual se aprende, fundamentalmente por los docentes egresados que permanecen en el ejercicio de su profesión.

La estudiosa española Marcelo (1995, citada en Fonseca y Mestre, 2007) diferencia tres fases para la formación de docentes, en cualquiera de los niveles educativos y campos del conocimiento, la formación inicial en la que se aprenden conocimientos destrezas y actitudes para enseñar, la fase de iniciación que abarca los primeros años de ejercicio profesional y la fase de desarrollo profesional que cubre la formación permanente de los profesores a lo largo

de la carrera docente, aunque, como refiere Iglesias et al (2002), otros teóricos le añaden de manera específica la superación.

También se consideran los enfoques de estos modelos de formación, esbozados en este caso por Cisneros (2005): el cultural, el funcionalista, el marxista, el de profesionalización y el innovador que es el más reciente y cualitativamente superior, y que sustenta la estrategia de la universalización y enfoques más particulares dentro de la formación permanente como el aprendizaje continuo de forma colaborativa y participativa.

Prestar atención a su formación continua para el desempeño de su función docente según Suárez et al, 2004), al definirla como la formación continua del profesor, que comprende la formación, como un proceso de la educación permanente, de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente.

Es muy singular para Cuba, con el Proceso de Universalización, el surgimiento de los profesores a tiempo parcial, que son aquellos profesionales dedicados de manera parcial al desarrollo de la docencia o tutoría en instituciones de nivel superior, paralelamente a sus funciones como trabajadores en instituciones donde desarrollan la profesión para la cual recibieron formación inicial u otras. Por ello, dada la dinámica de las transformaciones y las exigencias sociales, requieren una acelerada formación para enfrentar estas nuevas funciones como docentes de la educación superior.

A juicio de la autora ,en el Proceso de Universalización intervienen como fuerza pujante los profesionales del territorio preparados durante años en las diferentes materias con una experiencia laboral que permite transmitir todo el caudal acumulado a los nuevos profesionales en formación, unido a la generación de grandes pedagogos que diseminan su experiencia en los diferentes niveles educacionales.

Sin una superación profesional continua no sería posible dar respuesta a esta necesidad que demanda de cada profesor universitario una constante actualización de conocimientos, habilidades y valores al enseñar a los estudiantes universitarios a ser más competentes en su actuación profesional.

La universidad como institución social es fruto de una época muy diferente a la actual. En sus orígenes, las universidades se convirtieron en las instituciones que atesoraban todo el conocimiento de la sociedad. El desarrollo de las ciencias entonces, posibilitaba tal situación. Hasta la primera mitad del pasado siglo XX, era posible afirmar con bastante certeza que

cuando una persona culminaba sus estudios universitarios estaba preparada para ejercer profesionalmente durante toda su vida.

Hoy no ocurre de ese modo. La educación para todos durante toda la vida es el objetivo supremo asumido por la UNESCO para caracterizar la nueva cualidad que debe estar presente en la educación en la época actual. Esta tesis es igualmente válida, cuando se profundiza en el verdadero papel correspondiente a las universidades de hoy.

Corroborando las ideas descritas por las autoridades del Ministerio de Educación Superior, (2006) la universidad cubana atiende y perfecciona sus estrategias para preservar el derecho a cursar estudios superiores y escalar peldaños en la superación profesional, se cuenta con profesionales revolucionarios dotados de todo el conocimiento capaces de contribuir a perfeccionar los retos que impone el desarrollo económico y social del país.

Los Centros Universitarios Municipales, surgen por la necesidad de lograr una efectiva integración de los procesos universitarios que se desarrollan en el municipio bajo la dirección metodológica del Ministerio de Educación Superior, según documentos normativos sobre la educación superior en los municipios, (2009). En ella se integra la labor del MES, MINED, MINSAP e INDER.

La dirección metodológica comprende funciones de coordinación, de asesoría y de control. La coordinación se expresa a través de la sistematización de mecanismos de concertación para la identificación de intereses colectivos y que afloren soluciones cooperadas, la asesoría para instruir mediante propuestas y recomendaciones sobre mecanismos de mejora de los procesos académicos y el control se expresa en la verificación del cumplimiento de acuerdos comunes adoptados.

Se establece por las autoridades del Ministerio de Educación Superior, (2009) que la esencia radica en transferir a los Centros Universitarios Municipales la cultura académica acumulada por las universidades de todos los organismos formadores que imparten carreras en los municipios.

Dentro de las funciones generales a cumplir se establecen las siguientes:

1. Garantizar la adecuada implementación de la labor educativa y político ideológico en todas las carreras de los Centros Universitarios Municipales.
2. Orientar y monitorear el proceso de formación integral de de los estudiantes a partir del precepto de que la calidad en cada una de las carreras sea la misma que la de la Sede Central.

3. Garantizar la formación como educadores de los profesionales que ejercen funciones de profesores en los Centros Universitarios Municipales mediante la superación político ideológico, técnico y pedagógico continuo.
4. Garantizar la preparación de las asignaturas que se imparten.
5. Controlar el cumplimiento de los planes de estudio, así como la correcta aplicación de las reglamentaciones vigentes.
6. Garantizar el suministro de información científico técnica que se requiere para el proceso de formación, propiciando por diferentes vías su permanente actualización.
7. Diseñar los instrumentos evaluativos finales en todas las carreras. Controlar la calificación efectuada mediante recalificación.

De todo lo anterior se infiere la necesidad de superación de todos los profesionales que participan en el Proceso de Universalización en los Centros Universitarios Municipales.

1.2- El aprendizaje estratégico de los estudiantes como objeto de superación de los profesores.

El aprendizaje es el proceso que permite al sujeto apropiarse del sistema de conocimientos estructurados curricularmente. Se comparte el criterio expresado por Castellanos (2001), referido a que el aprendizaje resulta ser, en realidad, un proceso complejo, diversificado, altamente condicionado por factores tales como las características evolutivas del sujeto que aprende, las situaciones y contextos socioculturales en que aprende, los tipos de contenidos o aspectos de la realidad de los cuales debe apropiarse y los recursos con que cuenta para ello, el nivel de intencionalidad, consciencia y organización con que tienen lugar estos procesos, entre otros.

A tono con lo anterior, (Castellanos D., Castellanos B., Llivina y Silverio, 2001, p.29) plantean algunos presupuestos iniciales que consideran importantes para abordar una comprensión del aprendizaje.

- Aprender es un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida, y que se extiende en múltiples espacios, tiempos y formas. Está estrechamente ligado con el crecer de manera permanente. Sin embargo, no es algo abstracto: está vinculado a las necesidades de los individuos, al contexto históricocultural concreto.

- En el aprendizaje cristaliza continuamente la dialéctica entre lo histórico-social y lo individual-personal; es siempre un proceso activo de reconstrucción de la cultura, y de descubrimiento del sentido personal y la significación vital que tiene el conocimiento para los sujetos.
- Aprender supone el tránsito de lo externo a lo interno – en palabras de Vigotsky, de lo interpsicológico a lo intrapsicológico- de la dependencia del sujeto a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación. Supone, en última instancia, su desarrollo cultural, es decir, recorrer un camino de progresivo dominio e interiorización de los productos de la cultura (cristalizados en los conocimientos, en los modos de pensar, sentir y actuar, y, también, de los modos de aprender) y de los *instrumentos* psicológicos que garantizan al individuo una creciente capacidad de control y transformación sobre su medio, y sobre sí mismo.
- El proceso de aprendizaje posee tanto un carácter *intelectual* como *emocional*. Implica a la personalidad *como un todo*. En él se construyen los conocimientos, destrezas, capacidades, se desarrolla la inteligencia, pero de manera inseparable, este proceso es la fuente del enriquecimiento afectivo, donde se forman los sentimientos, valores, convicciones, ideales, donde emerge la propia persona y sus orientaciones ante la vida.

Como bien expresó Castellanos (2001) el centro y principal instrumento del aprender es el propio sujeto que aprende, aprender es un proceso de participación, de colaboración y de interacción. En el grupo, en la comunicación con los otros, las personas desarrollan el auto-conocimiento, la autonomía en el aprendizaje.

Uno de los primeros teóricos de la pedagogía de la autonomía fue M. Knowles (1972, 1990). En el ámbito de la didáctica de las lenguas, H. Holec (1980) define la autonomía como «la capacidad de gestionar el propio aprendizaje»; esta no debe ser entendida como una capacidad innata, sino como una capacidad que se adquiere mediante el desarrollo de las estrategias metacognitivas. Por su parte, L. Dickinson (1987) argumenta a favor del aprendizaje autónomo con estas cinco razones:

1. Motivos de tipo práctico (la imposibilidad de asistir regularmente a clase por parte de una gran cantidad de alumnos);
2. Las diferencias individuales de los alumnos (relativas no sólo a su actitud, sino también a sus estilos de aprendizaje y a las estrategias que aplican);
3. Los fines educativos (el aprendizaje autónomo promueve el desarrollo de las características específicas del buen aprendiente).

4. La motivación (la autonomía estimula al alumno en el sentido de que le otorga libertad)
5. Sobre el propio aprendizaje, los procesos y las estrategias utilizadas.

Según Holec (1973): Autonomía es cuando el aprendiente quiere y es capaz de hacerse cargo de su propio aprendizaje, independientemente: eligiendo sus objetivos, eligiendo materiales, métodos y tareas, ejercitando la elección y determinación en la organización y realización de las tareas adoptadas, eligiendo y aplicando los criterios de evaluación.

En una definición posterior Holec (1980) destaca el carácter de habilidad no innata, sino adquirida de la autonomía. Para Little (1991), la autonomía se entiende como la capacidad de distanciamiento, de reflexión crítica, toma de decisiones y acción independiente, lo que presupone que el alumno desarrollará un tipo particular de relación psicológica hacia el proceso y contenido de su aprendizaje

El sentido de libertad implícito en el concepto será normalmente un principio contenido, veamos, Chené (1983), define la autonomía como la capacidad de ser libre con relación a reglas y normas preestablecidas, de fijar los objetivos para las propias acciones y de juzgar su valor. Boud (1988), es más general en su definición, pero no por ello irrelevante y nos dice que: "el concepto de autonomía puede concebirse como una finalidad educativa, la práctica educativa que conduce a esta finalidad, y como parte integral de cualquier tipo de aprendizaje".

Benson (2001), considera que si bien la definición de autonomía de Holec (1980), abarca las áreas principales de los procesos de aprendizaje y aunque el autor está consciente de los factores cognitivos dentro del desarrollo de la autonomía, en su definición no están explícitos.

En esta definición la capacidad de ser responsable sobre nuestro propio aprendizaje, descrita más en términos de control de los procesos cognitivos, participan más en una efectiva autogestión del aprendizaje. Benson (2001), nos dice que la definición de Little es complementaria a la de Holec pero aclara que la primera agrega una vital dimensión psicológica, a menudo ausente en las definiciones de autonomía.

Desde el contexto de la psicología, a partir del estudio del desarrollo cognitivo en el niño por Piaget, cuando asume que en el razonamiento autónomo las reglas son producto de un acuerdo y, por tanto, son modificables; que además, nos dice, se pueden someter a interpretación y caben excepciones y objeciones.

Después, de estas reflexiones, el concepto de autonomía, comienza a ser relacionado intrínsecamente, con mayor frecuencia, en la enseñanza y es en estas últimas décadas cuando

se convierte en un elemento central entre los teóricos, sobre todo en aquellos dedicados a la enseñanza del adulto. No obstante, dice Vera Batista (1995), no es un vocablo nuevo en la educación, varios de sus aspectos más relevantes pueden ser encontrados en investigadores de la educación como Comenio, Rousseau, Dewey o Pestalozzi.

Desde otra perspectiva, pero complementaria a la señalada por Piaget, se infiere que la autonomía en el aprendizaje es aquella facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje (Monereo, & Castelló, 1997). Por tanto una persona autónoma es “aquella cuyo sistema de autorregulación funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean” (Bornas; 1994:13).

Aprender a aprender, según Ruiz Iglesias (2000), es una tendencia educativa encaminada a favorecer que los individuos tengan acceso de forma cada vez más autónoma al conocimiento creciente, definiendo como dimensiones: aprender a estudiar, a leer para aprender y a pensar.

Otra propuesta complementaria en la construcción de un marco teórico referencial sobre el aprendizaje estratégico es la realizada por Fariñas León (2004), quien define que la capacidad de aprender a aprender tiene como finalidad promover formas de vida que generen y preserven por sí mismas el autodesarrollo. Propone el término habilidades conformadoras del desarrollo con la intención, a partir de su grado de generalización, de colocarlas como columna vertebral de los currículos.

Por su parte, en Cuba, el Ministerio de Educación Superior (2006) define que el papel de la universidad es desarrollar en el estudiante la capacidad de aprender, de orientarse de forma independiente más que transmitir un gran cúmulo de conocimientos. De este modo aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre la forma en que se aprende, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.

La autonomía en el aprendizaje hace referencia al aprender a aprender, lo que ha definido Cabrera Ruiz(2009) como una capacidad de los sujetos que aprenden para dirigir, controlar y evaluar autorreguladamente sus procesos de adquisición de conocimientos a través del empleo de estrategias de aprendizaje, con la finalidad de responder a las exigencias de su práctica formativa.

Este planteamiento tiene como consecuencia, como plantea Cabrera Ruiz (2012), la delimitación del aprendizaje estratégico como una de las dimensiones de la autonomía en el aprendizaje.

De este modo se asume el enfoque sobre el aprendizaje estratégico propuesto por Monereo & Castelló (1997), el cual es definido como la facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje. Aprender estratégicamente implica emplear estrategias en el proceso de aprendizaje, lo cual adiciona junto al conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, el conocimiento estratégico como eje integrador.

Según Monereo (1997) las estrategias de aprendizaje, desde la perspectiva “infusionada”, deben orientarse a la consecución de los objetivos que haya previsto el o los profesores para su asignatura o módulo (asignaturas coordinadas alrededor de un centro de interés), y no sería aceptable el planteamiento de objetivos sólo sobre “estrategias de aprendizaje”.

Se desprende que los objetivos que persiguen los profesores están referidos a: enseñar a los alumnos a seguir instrucciones al pie de la letra, conocer y utilizar de forma adecuada los procedimientos curriculares específicos de la tarea en cuestión y utilizar los procedimientos necesarios para resolver la tarea, reflexionando sobre qué hay que hacer, cómo y por qué hacerlo, antes durante y una vez terminado el trabajo. Los objetivos corroboran la necesidad del dominio de estrategias por parte de los alumnos para mejorar su aprendizaje y gestionarlo de forma autónoma y eficaz. Las actividades suelen mover a la reflexión sobre cómo se realiza el aprendizaje y no únicamente sobre los resultados que se obtienen.

El uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea supone la utilización de estrategias de aprendizaje. Utilizar una estrategia, supone algo más que el conocimiento y la utilización de técnicas o procedimientos en la resolución de una tarea determinada.

Se comparte el criterio de Schmeck (1988) quien considera que las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica y que pueden utilizarse o ponerse en juego, tanto consciente como inconscientemente, de forma automática. En cambio las estrategias, siempre se utilizan de forma consciente.

Para conseguir ser hábil en el desempeño de una tarea es preciso contar previamente con la capacidad potencial necesaria y con el dominio de algunos procedimientos que le permitan al estudiante tener éxito de forma habitual en la realización de dicha tarea.

Procedimientos desde una perspectiva educativa, manera de proceder, de actuar para conseguir un fin.

Se asume el hecho de que un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, dirigidas a la consecución de una meta, (Coll.1988; Pág.89)

Las fuentes consultadas han permitido corroborar que se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. (MEC, 1989b. Diseño Curricular Base, pág.43,)

En definitiva, lo primero que debe asumir el "nuevo socio" para sobrevivir es que, por encima de todo, es un aprendiz y que, por consiguiente, además de recopilar conocimientos, su principal misión es de aprender cómo aprender más y mejor.

Los presupuestos de los autores han permitido arribar a la conclusión siguiente: el estudiante aprende a aprender cuando interioriza un conjunto de procedimientos para gestionar la información que empezó a utilizar con la guía de interlocutores más competentes, en actividades conjuntas.

Si se comparan los criterios expresados por los autores Monereo y Clariana, (1993), se puede apreciar la convergencia en que, para unos, la persona que está preparada para hablar, escribir o investigar sobre un tema también lo está para enseñarlo y para otros la formación universitaria del profesorado hace tiempo que se plantea la necesidad de formar profesionales competentes que ,además de buenos conocedores de su materia, sean capaces de reflexionar sobre su didáctica ,de tomar decisiones oportunas sobre el planteamiento de su materia en el aula y de dar respuestas adecuadas a situaciones educativas nuevas e impredecibles.

El basamento teórico principal de estos autores plantea conseguir un perfil de profesor que pueda asumir las responsabilidades que desde esta perspectiva se le asignan, hace necesario pensar en una formación continuada del profesor, en una doble vertiente; como aprendiz, seleccionando, elaborando y organizando la información que ha de aprender, y como enseñante, planificando su acción docente, de manera que ofrezca al estudiante un modelo y una guía de cómo utilizar de manera estratégica los procedimientos de aprendizaje.

El presupuesto de Monereo (1997), es indiscutiblemente válido pues considera que la formación del profesor como aprendiz estratégico constituye el primer eslabón de la cadena, ya que es el punto de partida del amplio proceso de formación del profesor que dará sentido y significado a su actuación profesional y evitará situaciones paradójicas, como enseñar lo que no se hace.

Desde la formación inicial y continuada, se tendrá que ofrecer a los profesores instrumentos de interpretación y análisis de la situación en la que se desarrolla su actividad, que les permita tomar decisiones respecto a su actuación como aprendices y como docentes estratégicos de manera que se vaya enriqueciendo y ampliando su formación en la interacción con la realidad cotidiana de la práctica profesional.

A través de las consideraciones de varios autores, se pone de manifiesto que para enseñar al estudiante a usar estratégicamente sus recursos en situaciones de aprendizaje es necesario que previamente el profesor sea capaz de aprender y enseñar estratégicamente los contenidos curriculares.

El investigador se ubica en el criterio expresado Monereo y Clariana, (1993), al definir el perfil del profesor estratégico como el de un profesional que posee unas habilidades regulativas que le permiten planificar, tutorear y evaluar sus procesos cognitivos tanto en el momento de aprender los contenidos que ha de enseñar como en relación a su actuación docente, mientras negocia con los estudiantes los significados del contenido que se propone enseñar.

El aprendizaje estratégico está signado por la metacognición como proceso que hace referencia al conocimiento o conciencia que tiene la persona de sus propios procesos mentales (sobre cómo aprende) y al control del dominio cognitivo (sobre su forma de aprender). Ambos, siguiendo a Monereo & Barberá (2000) se orientan al servicio de una mejora del estudio personal que le conduzca a resultados satisfactorios de aprendizaje.

Estas habilidades configuradas como estrategia posibilitan la competencia del individuo en la actividad y la comunicación que al ser parte de la base de todo aprendizaje, devienen en mecanismos de autodesarrollo, son dinámicas, constituyen invariantes específicas en los distintos campos del conocimiento.

Otro aspecto importante es delimitar aquellas estrategias que deben enseñarse en la educación superior. En este sentido Cabrera Ruiz (2013) propone 2 direcciones específicas, en primer lugar consolidar estrategias básicas que debieron aprender en niveles precedentes de enseñanza como las propuestas en Cabrera Ruíz (2009).

- El planteamiento y consecución de metas por parte de los alumnos. Enfatizando en habilidades sobre la planeación y organización temporal de la actividad de estudio de acuerdo a plazos, metas, frecuencia, expectativas, disposición motivacional, condiciones físicas, manejo de estados personales, con la finalidad de hacerla más eficiente.
- Búsqueda y procesamiento de la información. Estas estrategias se orientan a que el alumno gestione la información, seleccione, organice y conserve lo relevante de modo que le permitan apropiarse del sistema de conocimiento. Entre estas estrategias se definen los resúmenes, elaboración de notas y apuntes de fuentes escritas y verbales, elaboración imaginaria, elaboración de esquemas, mapas conceptuales, el empleo de macrorreglas para la condensación de la información, elaboración de preguntas acerca del contenido y la consulta y comprensión de textos bibliográficos.

Una segunda dirección serían las estrategias centrales, las que el estudiante debe desarrollar como parte de la educación superior a partir de las demandas de este nivel educativo y en la que se integran las estrategias básicas. Se consideran en este sentido las propuestas por Monereo (1997), toma de apuntes, búsqueda de información en internet, producción científica escrita y comunicación de resultados científicos. Se insiste además que en la universidad el énfasis debe estar en el carácter estratégico en el uso de técnicas para aprender.

A juicio de la autora el aprendizaje estratégico debe convertirse en un objetivo central de la labor docente en los Centros Universitarios Municipales, como forma para el incremento de la calidad de los procesos sustantivos universitarios, a través de acciones de superación y formas de trabajo metodológico que contribuirán al perfeccionamiento educacional en el territorio.

1.3- El taller como forma de trabajo metodológico para la superación profesional de docentes en la educación superior

Las consideraciones ofrecidas sobre la superación profesional se convierten en verdaderos retos para perfeccionar el trabajo metodológico.

Se define el trabajo metodológico según el Ministerio de Educación Superior (2007) como la labor que, apoyado en la Didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo, con el propósito de alcanzar óptimos resultados en dicho proceso, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio.

Se concreta, fundamentalmente, en el desarrollo con calidad del proceso docente educativo, logrando una adecuada integración de las clases con la actividad investigativa y laboral, así como con las tareas de alto impacto social y demás tareas de carácter extracurricular que cumplen los estudiantes.

Se definen como funciones principales del trabajo metodológico la planificación, organización, regulación y control del proceso docente educativo. El adecuado desempeño de estas funciones, que tienen como sustento esencial lo didáctico, garantizará el eficiente desarrollo del proceso docente educativo.

El profesor es el responsable fundamental de que la asignatura que imparte posea la calidad requerida, desarrollando una labor educativa desde la instrucción. Para ello debe poseer una adecuada preparación pedagógica y dominar los contenidos de la asignatura; así como orientar, controlar y evaluar a los estudiantes para lograr un adecuado dominio de dichos contenidos, en correspondencia con los objetivos generales de la asignatura, contribuyendo así a su formación integral.

Se comparte con la RM 210/2007: el trabajo metodológico se realiza tanto de forma individual como colectiva y se desarrolla tanto en las sedes centrales como en las sedes universitarias. La preparación de los profesores y tutores que laboran en las sedes universitarias es una prioridad de esta labor metodológica.

El trabajo metodológico individual es la labor de autopreparación que realiza el profesor en los aspectos científico técnico, didáctico, filosófico, político ideológico e informáticos requeridos para el desarrollo de su labor docente. Esta autopreparación es premisa fundamental para que resulte efectivo el trabajo metodológico que realiza el profesor de forma colectiva.

Hay convergencia con lo planteado en la RM 210/2007 con la opinión de la autora: los centros de educación superior, el trabajo metodológico que se realiza de forma colectiva, tendrá como rasgo esencial el enfoque en sistema y se llevará a cabo en cada uno de los niveles organizativos del proceso docente educativo, como vía para su perfeccionamiento en cada nivel.

Se identifican como subsistemas o niveles organizativos principales para el trabajo metodológico los siguientes:

- Colectivo de carrera.
- Colectivo de año.

- Colectivo de disciplina e interdisciplinarios, en los casos necesarios.
- Colectivo de asignatura.

Para conducir estos colectivos metodológicos se designarán a los profesores de mayor experiencia.

El colectivo de carrera es el encargado de llevar a cabo el trabajo metodológico en este nivel organizativo. Agrupa a los profesores que dirigen los colectivos de disciplina y de año que integran la carrera en la sede central, a los coordinadores de carrera de las sedes universitarias y a la representación estudiantil. Tiene como propósito lograr el cumplimiento con calidad del modelo del profesional, dirigiendo así el trabajo de las disciplinas y los años.

La conducción de este colectivo metodológico está a cargo del jefe de colectivo de carrera, quien responde ante el decano de la facultad por esta labor, tanto en la sede central como en las sedes universitarias.

- El colectivo de carrera tiene atribuidas determinadas funciones dentro de ellas asegurar el cumplimiento de los objetivos del plan de estudio y de los objetivos generales de la carrera y evaluar el desempeño del colectivo en el desarrollo del trabajo metodológico de la carrera.

El colectivo de disciplina responde por el trabajo metodológico en este nivel organizativo. Agrupa a los jefes de colectivo de las asignaturas de la sede central y a los coordinadores de esa disciplina de las sedes universitarias. El propósito fundamental de este colectivo es lograr el cumplimiento con calidad de los objetivos generales de la disciplina.

La conducción de este colectivo metodológico está a cargo del jefe de colectivo de disciplina, quien responde por esa labor, tanto en la sede central como en las sedes universitarias, ante el jefe del departamento al cual está subordinada esa disciplina.

El colectivo de disciplina tendrá como principales funciones:

- El logro del mejor desarrollo del proceso docente educativo de la rama del saber a cuyo objeto de estudio responde, garantizando el cumplimiento del programa de estudio.
- La actualización permanente de los contenidos de la disciplina y su orientación política ideológica.
- Un enfoque metodológico adecuado para su desarrollo, teniendo en cuenta el papel que desempeñan las estrategias curriculares, los vínculos con otras disciplinas y entre sus asignaturas.

- La eliminación de las deficiencias detectadas en el cumplimiento de los objetivos generales de la disciplina y la ejecución de acciones para lograr el mejoramiento continuo de la calidad del proceso docente educativo.
- La participación en el diseño de los planes de estudios.

Los colectivos interdisciplinarios en una carrera se podrán constituir, tanto en la sede central como en las filiales universitarias, con el propósito de lograr enfoques coherentes en la integración y sistematización de contenidos de diferentes disciplinas o a partir de otras necesidades que surjan en el desarrollo del proceso de formación.

Este colectivo agrupará a profesores de diferentes disciplinas, dirigidos por un jefe de colectivo interdisciplinario, y no tienen, necesariamente, carácter permanente.

El colectivo de asignatura responde por el trabajo metodológico en este nivel organizativo. Agrupa a los profesores que desarrollan la asignatura. El propósito fundamental de este colectivo es lograr el cumplimiento con calidad de los objetivos generales de la asignatura, en estrecho vínculo con los de la disciplina y del año en el cual se imparte. Pueden constituirse tanto en la sede central como en las sedes universitarias, según sea necesario y su conducción corresponde al jefe del colectivo de asignatura.

La conducción de este colectivo metodológico está a cargo del jefe de colectivo de asignatura, quien responde por esa labor, tanto en la sede central como en las filiales universitarias, ante el jefe del departamento al cual está subordinada esa asignatura.

- El colectivo de asignatura cumple importantes funciones.

El colectivo de año es el encargado de llevar a cabo el trabajo metodológico en este nivel organizativo. Agrupa a los profesores que desarrollan las asignaturas del año, a los profesores guías de cada grupo, a los tutores y a los representantes de las organizaciones estudiantiles. Este colectivo tiene como propósito lograr el cumplimiento con calidad de los objetivos del año, propiciando la integración de los aspectos educativos e instructivos con un enfoque interdisciplinario. La conducción de este colectivo metodológico corresponde al jefe de colectivo de año.

En las filiales universitarias podrán constituirse colectivos de grupo, adecuándolos a las características del proceso docente educativo que allí se desarrolla.

El colectivo de año tendrá importantes funciones dentro de las que aparecen la concreción de la estrategia educativa de la carrera en ese año y la conducción y el control sistemático de la marcha del proceso docente educativo.

El colectivo de grupo en las filiales universitarias realizará funciones similares a las antes expresadas, adecuándolas a las características del modelo de formación.

El trabajo metodológico se realiza también en los diferentes niveles de dirección: departamento docente, facultad, filial o unidad docente, filial universitaria y centro de educación superior.

Se coincide con la bibliografía revisada al considerar formas y tipos del trabajo metodológico.

Se definen como las formas fundamentales del trabajo metodológico: docente-metodológico y científico-metodológico.

Estas dos formas están estrechamente vinculadas entre si y en la gestión del trabajo metodológico deben integrarse como sistema en respuesta a los objetivos propuestos.

El trabajo docente-metodológico es la actividad que se realiza con el fin de mejorar de forma continua el proceso docente-educativo; basándose fundamentalmente en la preparación didáctica que poseen los profesores de las diferentes disciplinas y asignaturas, así como en la experiencia acumulada.

El trabajo científico-metodológico es la actividad que realizan los profesores en el campo de la didáctica, con el fin de perfeccionar el proceso docente educativo, desarrollando investigaciones, o utilizando los resultados de investigaciones realizadas, que tributen a la formación integral de los futuros profesionales. Los resultados del trabajo científico-metodológico constituyen una de las fuentes principales que le permite al profesor el mejor desarrollo del trabajo docente-metodológico.

Los tipos fundamentales del trabajo docente-metodológico son:

- Preparación de la carrera.
- Preparación de la disciplina.
- Preparación de la asignatura.
- Reunión metodológica.
- Clase metodológica.
- Clase abierta.

- Clase de comprobación.
- Taller metodológico.

Se debe propiciar una adecuada orientación metodológica a los colectivos de las disciplinas que se imparten y a los colectivos de año, a fin de garantizar, entre otros aspectos:

La determinación del papel que desempeña cada disciplina en el plan de estudio para identificar sus vínculos, jerarquizando el carácter rector de la disciplina principal integradora para asegurar la formación de los modos de actuación del futuro egresado.

La concepción de procesos de evaluación integradores y basados en el desempeño del estudiante, tomando en cuenta los objetivos de cada año académico.

La preparación de la disciplina es la labor que realiza el colectivo de profesores para asegurar un trabajo coordinado y sistemático que oriente desde el punto de vista didáctico la preparación de las asignaturas que la forman. Se crean así las condiciones adecuadas para el cumplimiento de los objetivos de la disciplina, en general y, en particular, los de las asignaturas; en vínculo estrecho con el modelo del profesional y con el papel y el lugar de esa disciplina en la carrera.

Se debe propiciar una adecuada orientación metodológica a los colectivos de las asignaturas que se imparten, a fin de garantizar, entre otros aspectos:

La determinación de las potencialidades educativas de la disciplina, y su estrecha vinculación con los contenidos objeto de aprendizaje.

- La adecuada utilización de los métodos y medios de enseñanza para asegurar el cumplimiento de los objetivos.
- El uso de las estrategias curriculares integradas a los contenidos de las asignaturas.
- Las vías para lograr la sistematización y enfoque de los contenidos de las asignaturas de la disciplina, que preparen a los estudiantes para resolver problemas con un enfoque integral, vinculando también contenidos de otras disciplinas.
- La selección de una lógica del proceso docente educativo que propicie el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes y la creación de hábitos de superación permanente.
- La concepción de sistemas de evaluación del aprendizaje cualitativos e integradores y basados en el desempeño del estudiante.

Esta preparación metodológica enfatiza en el modo de concretar cada uno de estos aspectos en la modalidad semipresencial.

La preparación de la asignatura es el tipo de trabajo docente-metodológico que garantiza, previo a la realización del trabajo docente, la planificación y organización de los elementos principales que aseguran su desarrollo eficiente, teniendo en cuenta las orientaciones metodológicas del colectivo de la disciplina a la que pertenece y los objetivos del año, según corresponda.

La clase metodológica es el tipo de trabajo docente-metodológico que, mediante la demostración, la argumentación y el análisis, orienta a los profesores sobre algunos aspectos de carácter metodológico que contribuyen a su preparación para la ejecución del proceso docente educativo. La clase puede tener carácter demostrativo o instructivo, y responderá a los objetivos metodológicos formulados.

En la clase metodológica demostrativa la orientación se realiza mediante el desarrollo de una actividad docente modelo en la que, preferiblemente, estarán presentes los estudiantes. En la clase metodológica instructiva la orientación se realiza mediante la argumentación y el análisis de los aspectos propios del contenido objeto de la actividad.

Las clases metodológicas se realizan, fundamentalmente, en los colectivos de asignatura y de disciplina, aunque pueden organizarse también en otros niveles de dirección y colectivos metodológicos, cuando sea necesario, se llevarán a cabo por los jefes de cada nivel de dirección o colectivos metodológicos, así como por profesores de vasta experiencia y elevada maestría pedagógica.

La planificación de las clases metodológicas aparecerá en el plan de trabajo metodológico elaborado al principio de cada curso en cada una de las instancias correspondientes.

La clase abierta es el tipo de trabajo docente-metodológico que permite, mediante el análisis de una actividad docente prevista para los estudiantes, la orientación a los profesores de un departamento docente o de un colectivo metodológico, sobre algunos aspectos de carácter metodológico que contribuyen a su preparación para la ejecución del proceso docente educativo, responderá a los objetivos metodológicos formulados.

Las clases abiertas se desarrollan, fundamentalmente, en los colectivos de asignatura y de disciplina, aunque pueden organizarse también en otras niveles de dirección y colectivos metodológicos, cuando sea necesario. Una vez concluida la misma, se discutirá por todos los participantes, sin la presencia de los estudiantes. El dirigente de la actividad resumirá la

discusión, señalando los principales logros y deficiencias observados en la clase y emitirá las recomendaciones que correspondan.

Las clases abiertas están dirigidas por los jefes de cada nivel de dirección o colectivo metodológico. La planificación de estas clases aparecerá en el plan de trabajo metodológico elaborado al principio de cada curso en cada una de las instancias correspondientes.

La clase de comprobación es el tipo de trabajo docente-metodológico que tiene como objetivo comprobar la preparación del profesor mediante la observación de una clase desarrollada por él ante otros miembros del departamento docente.

Una vez concluida la clase, los participantes emiten sus criterios. El dirigente de la actividad resume la discusión, señalando los principales logros y deficiencias observados en la clase y emite las recomendaciones que correspondan para mejorar la preparación del profesor en su trabajo docente. Las clases de comprobación son dirigidas por el jefe del departamento docente o por un profesor de vasta experiencia y elevada maestría pedagógica.

Todos los profesores que impartirán actividades docentes por primera vez en el centro de educación superior deberán impartir clases de comprobación, con el objetivo de verificar su adecuada preparación. En esta labor debe priorizarse a los profesores que inician su actividad como docentes en las sedes universitarias.

El taller metodológico es el tipo de trabajo docente-metodológico que tiene como objetivo debatir acerca de una problemática relacionada con el proceso de formación y en el cual los profesores presentan experiencias relacionadas con el tema tratado. Se proyectan alternativas de solución a dicho problema a partir del conocimiento y la experiencia de los participantes.

Corroborando las ideas expuestas se asevera que el trabajo metodológico ha de responder de forma pertinente a los requerimientos y exigencias que demanda la educación en las actuales condiciones del desarrollo de la ciencia, la tecnología y la pedagogía.

Capítulo II: Referentes metodológicos para la propuesta de un sistema de talleres para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior

2.1 Referentes metodológicos de la investigación.

2.1.1 Enfoque teórico metodológico dialéctico materialista en la investigación.

Se comparte con Cabrera Ruiz, (2011) el criterio sobre la inconveniencia de la concepción de paradigma en las Ciencias Sociales y específicamente en el educativo así como lo planteado por Machado Ramírez & Montes de Oca Recio (2008) quien expresa las limitaciones para ordenar y unificar linealmente el campo de estas ciencias.

Unido al trasfondo filosófico e ideológico que portan sobre obsolescencia de los aportes de la ciencia y de la sociedad pasada, resulta prudente asumir la concepción de enfoque teórico metodológico en la investigación pedagógica. En este sentido B. Castellanos Simons (1999a) lo define como un marco de referencia teórico metodológico intencionalmente elegido por el investigador, que integra determinados supuestos con la finalidad de enfrentar la comprensión y/o transformación del objeto del conocimiento.

Según Machado Ramírez & Montes de Oca Recio (2008), el enfoque dialéctico materialista es teórico, al delimitar la concepción del mundo del investigador como corriente de pensamiento sociofilosófico, ofrece pautas desde la teoría para la interpretación, el descubrimiento, la verificación o la transformación y metodológico, porque ofrece una orientación general y procedimental para reflejar la realidad socioeducativa a partir de la selección, elaboración, aplicación y el control de los métodos y técnicas suficientes para la investigación.

La propuesta de un sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior conduce a asumir en la investigación un enfoque teórico metodológico dialéctico materialista, que sistematiza Cabrera Ruiz (2011) a través de las concepciones siguientes:

- Desde lo ontológico entiende que la realidad natural y social tiene existencia objetiva, independiente de la subjetividad del investigador como sujeto cognoscente, que es primaria históricamente respecto a su imagen o reflejo, es decir, respecto al conocimiento que sobre ella adquiere el investigador, permitiendo comprender las determinaciones y nexos causales del objeto de estudio en su complejidad como expresión de múltiples relaciones y concatenaciones, en la unidad material del mundo a partir de las leyes que lo rigen.

- Desde lo epistemológico concibe que la realidad es cognoscible mediante sucesivas aproximaciones que acercan a las esencias, a partir de la práctica y regresando a ella para transformarla, donde se combinan la inducción y la deducción teniendo como centro el papel activo del sujeto en su condición de ser consciente que construye e interpreta el conocimiento, considerando los referentes teóricos de partida, la práctica y las contradicciones emergentes.
- Desde lo metodológico por integrar, desde el método dialéctico materialista, un conjunto diverso de métodos en una lógica del movimiento de la realidad para lograr su conocimiento a partir de sus determinaciones anteriores, centrándose en la interrelación dialéctica sujeto objeto sobre la base de la práctica socio histórica. Considera la existencia de componentes de carácter objetivo y subjetivo en la solución de problemas científicos y lo cualitativo y lo cuantitativo como momentos que se integran en la construcción del conocimiento, así como la combinación de diseños y una perspectiva multimetódica en el estudio continuo de la realidad, integrado desde la distinción de lo diferente y sus posibilidades de complemento.
- Desde el nivel técnico por el empleo de instrumentos que aportan datos sobre las particularidades de las situaciones, tanto objetivas como subjetivas, así como información diversa sobre reflexiones personales del investigador.

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

La investigación sigue un primer momento, transversal exploratorio, en el diagnóstico del estado actual de la superación profesional para el logro de un aprendizaje estratégico en la disciplina de Historia, este permite un conocimiento inicial sobre el objeto.

En un segundo momento asume el diseño de investigación evaluativa, a partir de la propuesta de Pérez Juste (1994a, 1994b), en los momentos iniciales, antes de la aplicación del modelo, de ejecución, durante su implementación y final de los resultados alcanzados.

2.1.2 Métodos y técnicas empleados en la investigación

Proponer un sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior, demanda la comprensión de las necesidades instructivas del profesorado así como acciones que permitan, desde la

perspectiva investigativa, el empleo de una metodología que contribuya a dar cumplimiento al problema planteado en la investigación, al objetivo general y a los objetivos específicos para así transformar el objeto estudiado en su sentido holístico.

En este proceso se aplicó el método dialéctico materialista, método por su carácter universal que rige la aplicación de los métodos de la ciencia a través de los principios definidos por Burlatski (1981), de objetividad científica; del estudio del conjunto de los nexos y relaciones de los fenómenos; el examen del objeto en su desarrollo y movimiento; la experiencia histórica en la asimilación práctica del objeto; el enfoque histórico concreto; y la determinación del eslabón principal de la cadena de acontecimientos en cada etapa del desarrollo.

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

Los métodos teóricos revelan la relación sujeto objeto en el establecimiento de los nexos esenciales y cualidades no observables directamente a través de su empleo de forma interrelacionada, en el cumplimiento de los objetivos específicos.

El método analítico sintético se utilizó en el diseño de la investigación, fue aplicado en las diferentes tareas cognoscitivas del proceso investigativo: la determinación de los referentes teóricos, el procesamiento de datos, la realización de la propuesta de un sistema de talleres y en la comparación y contrastación de resultados obtenidos.

El método inductivo deductivo se utilizó en la inferencia y confirmación de formulaciones teóricas, en la realización de generalizaciones provenientes de los momentos empíricos y en el arribo a conclusiones lógicas. El método sistémico estructural contribuyó a determinar los componentes fundamentales del modelo y sus interrelaciones, favoreció la elaboración de los talleres en forma de un sistema coherente para obtener el resultado deseado.

Los métodos empíricos revelaron información sobre la realidad estudiada, contribuyeron a la veracidad y viabilidad del resultado propuesto como respuesta al problema científico, se utilizaron: la encuesta, la entrevista, el análisis documental.

Los métodos estadísticos matemáticos permitieron la cuantificación y el procesamiento de datos para su interpretación, contribuyeron a la elaboración de conclusiones sobre el comportamiento de indicadores a través de la distribución de frecuencias empíricas y representadas estructuralmente.

Los métodos empíricos se concretaron en técnicas o instrumentos para la recopilación de la

información como se detalla a continuación, siguiendo la lógica de aplicación.

El cuestionario se empleó con el objetivo de comprobar la preparación que reciben los profesores desde el trabajo metodológico. Fue utilizado el formato de presentación propuesto por Rodríguez Gómez et al. (2004) e incluyó preguntas de tipo abiertas y de elección múltiple. El cuestionario se utilizó en la caracterización de necesidades de superación profesional, anexo 1.

La entrevista semiestructurada, según la clasificación de Massot Lafon, Dorio Alcaraz, & Sabariego Puig (2004), se aplicó a directivos y profesores durante la caracterización de la necesidad de superación profesional de los docentes, el estudio de situaciones reales para el establecimiento de los ejes temáticos, con el objetivo de obtener información relevante sobre estos aspectos. Se previeron temas y la secuencia de preguntas. La entrevista se aplicó al jefe de la disciplina de Historia, según anexo 2. La entrevista al jefe de la disciplina permitió identificar los temas de trabajo metodológico abordados, las vías utilizadas y conocer las carencias de los profesores de la disciplina de Historia por la insuficiente superación que realizan.

El análisis de documentos se utilizó en diferentes momentos del proceso investigativo:

En un primer momento para la caracterización de la preparación del profesor para el desarrollo aprendizaje estratégico: profesores de la sede central de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (se revisó informe de investigación) y profesores de la disciplina de Historia del departamento de Historia y Marxismo (documentos oficiales de carácter interno como reglamentos, actas del consejo de dirección, de reuniones del departamento, plan de trabajo metodológico de la filial, plan de trabajo metodológico del departamento, plan de trabajo metodológico de la disciplina).

En un segundo momento en el estudio del marco teórico para la delimitación de los ejes temáticos como componente del sistema de talleres metodológicos. Fueron revisadas las producciones científicas de autores reconocidos en la comunidad científica.

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

El método de evaluación de programas se aplicó a la evaluación del sistema de talleres metodológicos como resultado científico, siguiendo la propuesta de Pérez Juste (1994a, 1994b)

que incluye tres momentos fundamentales: inicial (programa en sí mismo), programa en su desarrollo y programa en sus resultados con el propósito de recoger datos que posibiliten la mejora del programa.

La evaluación en el momento inicial tiene como finalidad introducir las mejoras necesarias antes de su implementación, y sigue la modalidad de evaluadores externos para lo cual fueron seleccionados a partir de los siguientes criterios:

- Experiencia en la investigación respecto al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, con énfasis en el aprendizaje estratégico.
- Experiencia en el trabajo metodológico de la Filial Universitaria Municipal en Manicaragua.
- Disposición a participar como evaluadores y disponibilidad en el período en que se enmarca la investigación.

De este modo fueron seleccionados 9 evaluadores externos, de los cuales 7 responden al primer criterio y 2 al segundo. De los 7 evaluadores con experiencia en la investigación respecto al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, con énfasis en el aprendizaje estratégico, 3 son doctores en Ciencias Pedagógicas, 1 en Ciencias Psicológicas, 4 Máster en Ciencias de la Educación y uno Máster en Psicopedagogía. Los dos profesores seleccionados de la filial universitaria son reconocidos por su conocimiento y experiencia en el trabajo metodológico en esta instancia.

Para la evaluación fueron retomadas las dimensiones e indicadores definidos por Cabrera Ruiz (2012) para la evaluación de modelos como resultados científicos, los cuales se concretan en un cuestionario que se recoge en el anexo 3, y que considera como índices o criterios de evaluación su aproximación a ser muy adecuado, bastante adecuado, adecuado, poco adecuado, no adecuado

1. Dimensión capacidad del sistema de talleres metodológicos para aproximarse al funcionamiento del objeto.
 - Aproximación de las características del sistema de talleres respecto al funcionamiento del objeto.
 - Características generales.
 - Fundamentos.
 - Organización sistémica para el funcionamiento.

- Capacidad para atender cambios en la realidad para la que ha sido concebida.
- Diferenciación recíproca de los componentes para el funcionamiento.

2. Significación y efectos de aplicación del sistema de talleres metodológicos.

- Relevancia.
 - Relevancia social de las necesidades que atiende.
 - Significación teórico práctica.
 - Capacidad para satisfacer las necesidades propuestas.
- Impacto.
 - Contribución al perfeccionamiento del desarrollo del aprendizaje estratégico a través del trabajo metodológico.
 - Contribución a la superación profesional del colectivo pedagógico.

3. Valoración general.

- Aplicabilidad.
- Viabilidad.
- Recomendaciones.
 - Principales problemas detectados.
 - Soluciones que se proponen.

La evaluación del sistema de talleres metodológicos en el momento de implementación tiene un carácter procesual, se aplicó de modo continuo durante el proceso de ejecución con la finalidad de obtener información que permitiera mejoramiento para la implementación. Se sigue, según la clasificación de Pérez Juste (1994a, 1994b), la modalidad interna a través del proceso de aplicación. Esta evaluación se realizó a partir del registro de autoinforme del investigador, anexo 4, construido a partir de los resultados en los talleres. Asimismo la evaluación se centró en el impacto de los talleres en la superación de los profesores para el desarrollo del aprendizaje estratégico en estudiantes y consideró como indicadores los siguientes:

- Impacto respecto al conocimiento conceptual del profesor respecto al aprendizaje estratégico.

- Impacto respecto al conocimiento procedimental del profesor respecto al aprendizaje estratégico.
- Impacto respecto al trabajo metodológico en la disciplina de Historia.

La evaluación del sistema de talleres metodológicos en sus resultados tuvo como finalidad conocer la eficacia después de su aplicación piloto, teniendo en cuenta, como plantea Cabrera Ruiz (2011) que todos sus resultados no se constatan de forma inmediata, sino que hay una gradualidad, con adquisiciones a corto plazo y con impactos que se manifiestan de forma diferida en el tiempo.

La evaluación se centró en el impacto en la aplicación del sistema de talleres en la superación de los profesores y en la identificación de mejoras. Se empleó la guía propuesta Cabrera Ruiz (2011), la cual se modificó ajustándose a las características concretas de la investigación. Esta guía, en forma de cuestionarios, anexo 5, se aplicó a los profesores participantes al terminar los talleres.

2.2 Caracterización de la necesidad de superación profesional de docentes de la educación superior para desarrollo del aprendizaje estratégico.

2.2.1 Selección de la muestra y establecimiento de dimensiones e indicadores para la caracterización de necesidades de superación profesional respecto al desarrollo del aprendizaje estratégico.

El método de selección de la muestra fue el Caso Típico Ideal según (Goetz y Le Comple, 1988; 102) al definirlo como un procedimiento donde el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o más deseable de una población y, posteriormente encuentra un caso del mundo real que se ajusta a aquel de forma óptima. A continuación se presenta la síntesis perfil, caso seleccionado.

La selección de la muestra se realizó siguiendo 2 unidades de estudio: la sede central de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas y el Centro Universitario Municipal de Manicaragua.

La primera unidad de estudio responde a la tradición y resultados de este centro en la educación superior cubana y con una experiencia docente e investigativa en el tema del desarrollo de la autonomía del aprendizaje.

Respecto a la sede central se tomaron los resultados aportados por la investigación de González Clavero (2012) que abarcó 22 docentes que han impartido la asignatura aprender a aprender desde el curso 2007-2008, así como a 300 estudiantes que recibieron la asignatura.

El Centro Universitario Municipal de Manicaragua fue seleccionado por pertenecer la investigadora a su claustro y dirigir la filial del Ministerio de Educación Superior durante 10 años, lo que facilitó el acceso al campo y la comprensión de las necesidades existentes.

El criterio de selección consideró además el alcance de la disciplina de modo que abarcara su docencia las tres filiales (Ministerio de Educación Superior, Ministerio de Salud Pública, Ministerio de Educación). Fue seleccionada intencionalmente como unidad de análisis la disciplina de Historia ya que su claustro imparte docencia en las tres filiales. También se consideró que esta disciplina aborda un amplio sistema de conocimientos sobre la realidad más actual, ofrece el enfoque científico de los problemas globales de la contemporaneidad, desarrolla la capacidad de comprender y analizar críticamente la realidad, permite un acercamiento paulatino al devenir social y cultural y contribuye a reforzar la identidad nacional al robustecer la autoestima y autorreconocimiento, pues la Historia como referente permite que el hombre construya sus propios significados sociales.

Fueron seleccionados intencionalmente los 7 profesores pertenecientes a la disciplina, considerando su disposición para superarse respecto al aprendizaje estratégico. Los profesores seleccionados poseen experiencia de al menos tres años de trabajo en la educación superior, 5 poseen categoría de instructor y 2 de ellos son asistentes. Sólo uno alcanza el grado científico de Máster, lo que evidencia la imperiosa necesidad de superación.

Para realizar la caracterización de necesidades de superación profesional respecto al desarrollo del aprendizaje estratégico se procedió a la determinación de las dimensiones y los indicadores a partir del estudio del marco teórico, de la experiencia de la investigadora y por la propia emergencia en el proceso. De este modo fueron establecidas dos dimensiones con sus respectivos indicadores.

La dimensión preparación del profesor para el desarrollo del aprendizaje estratégico en los estudiantes se estructuró a través de los siguientes indicadores:

- Participación en formas de superación para el desarrollo del aprendizaje estratégico en los estudiantes.
- Autovaloración sobre su preparación para el desarrollo del aprendizaje estratégico en los estudiantes.

La dimensión atención a la preparación del profesor desde el trabajo metodológico para el desarrollo del aprendizaje estratégico en los estudiantes se estructuró a través de los siguientes indicadores:

- Acciones de superación desde el trabajo metodológico en la disciplina de Historia.
- Posibilidades de inclusión de las formas de superación en el trabajo metodológico de la disciplina de Historia

2.2.2 Resultados del diagnóstico por instrumentos.

Análisis de documentos

Se tomaron los resultados aportados por la investigación de González Clavero (2012) abarcó 22 docentes que han impartido la asignatura aprender a aprender desde el curso 2007-2008. Los resultados mostraron que dentro de las formas de trabajo metodológico que posibilitaron la preparación a los profesores para impartir Aprender a Aprender se ubica fundamentalmente la autosuperación; le siguen el colectivo de asignatura, luego el de año y en menor medida el colectivo de carrera y el de disciplina. La mayoría de los profesores enfatizaron que no recibieron ninguna preparación por parte de la institución dígase cursos, talleres, diplomados. La autora de referencia identificó entre las principales recomendaciones de los profesores:

- Potenciar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde todas las asignaturas;
- Recibir mayor superación por parte de la universidad (cursos de postgrado, talleres, conferencias);
- Recibir una mayor preparación a partir del trabajo metodológico;
- Disponer de mayor cantidad de materiales bibliográficos.

Por su parte el análisis de los planes individuales de los profesores de la disciplina de Historia en la Filial Universitaria Municipal de Manicaragua arrojó como resultado que se planifican acciones de superación pero las mismas no se utilizan por el profesor a tiempo parcial en las condiciones de masividad de la educación superior, no se logran niveles superiores de pertinencia en el trabajo metodológico, priorizando la preparación pedagógica de los de menor experiencia docente en la disciplina. No se reflejan en acciones que conduzcan al logro del aprendizaje estratégico.

En el análisis del plan de trabajo metodológico de la disciplina de Historia se aprecia que la estrategia metodológica de la disciplina constituyen la guía fundamental para la acción, se tratan

los temas orientados por la UCLV, el plan de la Filial Universitaria Municipal y las carreras y se integran diferentes variantes de trabajo como las clases instructivas, demostrativas y talleres donde ha primado el intercambio entre los profesores, pero no todos alcanzan el nivel de preparación que se requiere. Se refleja la línea metodológica que aborda lo relacionado con la preparación, orientación y control del estudio independiente. Se constata que los profesores conocen y aplican el modelo pedagógico cuyo soporte básico lo constituye la autonomía en el aprendizaje pero hay que intencional la exigencia por el tránsito hacia modelos de actuación que desarrollen la mente y las actitudes.

Con la revisión de los documentos se pudo comprobar que el plan de trabajo metodológico de la disciplina de Historia del curso (2010-2011) y (2011-2012) está confeccionado. Se aprecia que le faltan actividades que le permitan orientar a los profesores sobre cómo proceder para enseñar a gestionar el conocimiento. Las acciones metodológicas no están dirigidas para superar a los docentes en el enfoque sobre aprendizaje estratégico. No constan las actas de las reuniones de la disciplina de Historia.

Se constata, además, en la revisión de las guías formativas de la disciplina de Historia que no existen acciones orientadas al servicio de una mejora del estudio personal que conduzca al profesor a resultados satisfactorios de aprendizaje para aprender estratégicamente.

Cuestionario

El análisis del cuestionario permitió arribar los siguientes resultados que se detallan en el anexo 6:

Respecto a las formas de superación profesional en las que se aborda la autonomía en el aprendizaje refieren conocerla, pero no identifican la participación en cursos y diplomados, sólo 4 profesores han participado en entrenamientos. Resultan interesantes las referencias a su abordaje en reuniones metodológicas de la disciplina ya que 6 de los profesores encuestados la consideran valiosa, necesaria y muy importante para su desarrollo profesional. Sobre las posibilidades de trabajo metodológico desde la disciplina para preparar al profesor para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje o aprendizaje estratégico de los estudiantes solo 2 no lo consideran necesario.

En la autovaloración de su superación profesional, el 100% de los profesores se sitúa entre el 1 y el 5 porque consideran que tienen carencias en su superación, manifiestan como primeras necesidades: tratamiento de la estructura interna de la habilidad, la elaboración de una correcta guía formativa, tratamiento a las estrategias didácticas y contextualización de la misión de la

nueva universidad, dentro de los contenidos que deben tratarse aparecen;

- La guía formativa para el logro de una mayor autonomía del aprendizaje.
- Métodos y procedimientos para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje.
- Búsqueda y procesamiento de la información en el proceso de enseñanza aprendizaje. Habilidades a desarrollar desde la disciplina.

Entrevista semiestructurada al jefe de la disciplina

Permitió constatar que existe una vasta experiencia pedagógica que posibilita irradiar hacia el colectivo de profesores de la disciplina, se da cumplimiento a la estrategia metodológica a través de los temas abordados en las reuniones pero se requiere una actualización en el conocimiento y aplicación del modelo cuyo soporte básico lo constituye la autonomía en el aprendizaje, refiere que el conocimiento sobre cómo lograr en los estudiantes estrategias de aprendizaje es aún insuficiente ya que en controles al proceso docente educativo se constata que no todos los profesores han interiorizado la necesidad de búsqueda de alternativas para el logro de un pensamiento reflexivo dirigido al modelo de auto educación.

2.2.4 Regularidades del diagnóstico de necesidades

La información obtenida de las técnicas aplicadas fue sometida a la triangulación que se utilizó para el procesamiento de datos recogidos para compararlos y contrastarlos entre sí, es decir realizar un control cruzado entre las diferentes fuentes de datos.

Respecto a la preparación del profesor para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje o aprendizaje estratégico en los estudiantes se constató.

- Participación en formas de superación para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje en los estudiantes que contrasta con el nivel de formación alcanzado en el cual se identificaron carencias para la instrumentación correspondiente.
- Limitaciones en el conocimiento para desarrollar la autonomía en el aprendizaje o en el enfoque estratégico como autovaloración sobre su preparación.

En la atención a la preparación del profesor desde el trabajo metodológico para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje en los estudiantes se obtuvo:

- Se constató la necesidad de acciones de superación desde el trabajo metodológico.
- Posibilidades de inclusión de las formas de superación en el trabajo metodológico.

- Desconocimiento por parte de los profesores de los materiales en soporte digital que existen en la filial y que potencian la autonomía en el aprendizaje o aprendizaje estratégico.
- Se planifican pocas acciones de superación encaminadas al logro de un estudiante protagonista de su propio aprendizaje y las que se realizan carecen de fundamento científico, más bien responden a iniciativas empíricas de los profesores.
- La orientación del estudio independiente no siempre se dirige a la formación de habilidades cognoscitivas que permitan en una fase de entrenamiento, la elaboración cooperativa del conocimiento.
- El plan de trabajo metodológico no cuenta con acciones suficientes para que los profesores transiten hacia etapas superiores en los modos de actuación referidos al desarrollo de un aprendizaje estratégico en los estudiantes como parte de una enseñanza infundada.
- Resulta una fortaleza que la disciplina está conformada por profesores que poseen experiencia pedagógica, a la vez que están muy comprometidos con el desarrollo de la universalización en Manicaragua y la formación integral del estudiante.
- Los profesores sienten la necesidad de superarse para poder incorporar lo aprendido en los encuentros presenciales y lograr mejores resultados en la actividad académica y formativa de los estudiantes.

Las regularidades del diagnóstico realizado evidenciaron la necesidad de acciones de superación de los profesores la disciplina de Historia para potenciar el logro del aprendizaje estratégico en los estudiantes.

Capítulo III: Sistema de talleres metodológicos para la superación de profesores en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior.

3.1 Presentación del sistema de talleres metodológicos para la superación de profesores en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior

3.1.1 Introducción a la presentación del sistema de talleres metodológicos.

El sistema, siguiendo a Afanasiev (1978), comprende un conjunto de componentes cuya interacción engendra nuevas cualidades que no poseen los elementos integrantes, donde la conexión entre los componentes es un elemento esencial y orgánico, condicionando que cualquier modificación en uno de ellos suscite modificación en los demás y, con frecuencia, en todo el sistema.

En esta dirección un colectivo de autores (1978, p.73) propone que el sistema como resultado científico está integrado por el conjunto de elementos reales o imaginarios diferenciados del mundo restante que cumple los siguientes elementos:

- están dados los vínculos que existen entre sus elementos,
- cada uno de los elementos dentro del sistema se considera indivisible,
- el sistema interactúa como un todo con el mundo fuera del sistema,
- durante su evolución en el tiempo este conjunto se considera un mismo sistema.

Por su parte Martínez González (2008), precisa también un conjunto de cualidades:

- La composición: está integrado por un conjunto de elementos principales que conforman un todo y cuya interacción caracteriza el sistema.
- La estructura u organización interna: los elementos que lo integran tienen una estructura y un funcionamiento particulares, de carácter estable y flexible, determinado por las relaciones entre ellos.
- El principio de jerarquía: está dado por los elementos que pueden ser considerados como subsistemas, donde los inferiores sirven de base a los superiores y estos a su vez subordinan y condicionan a los superiores.

- Las relaciones funcionales: las relaciones de coordinación y subordinación entre sus componentes, las que deben expresarse de modo tal que evidencien su novedad y lo cualitativamente superior que contienen, como cualidad inherente al sistema.
- Las relaciones con el medio: sus elementos deben mantener estrechos vínculos con el medio en el cual se desarrolla, aplica o introduce el sistema.

Resumiendo, puede afirmarse según lo expresado por Cabrera Ruiz y Padrón Ruiz (2012), que el sistema tiene como características la integración de componentes en torno a una cualidad nueva, resultante, que no se reduce a la suma de las propiedades de estos. Se distinguen, además por la composición de elementos que le son inherentes, por un determinado conjunto de componentes y partes que asumen una organización interna y establecen un modo específico de interacción con la realidad.

3.1.2 Características generales del sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo de aprendizaje estratégico de los estudiantes en la educación superior.

El sistema de talleres es identificado en la tipología de resultados científicos realizada por Martínez González (2008), a partir del criterio de que todo sistema requiere de determinados componentes en su estructura, considera en la tipología para la denominación.

El sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo de de aprendizaje estratégico de los estudiantes integra un conjunto de componentes en torno a la tipología de los talleres que aportan como cualidad nueva la superación profesional de los profesores de la educación superior en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes en el sentido de contribución al trabajo metodológico a través de talleres.

La tipología de los talleres fue definida a partir de los criterios de Ortiz Torres y Mariño Sánchez (2004) en: talleres docente metodológicos y talleres científico metodológicos.

Para la concepción de los talleres fueron definidos ejes temáticos que responden a necesidades normativas de los profesores en la educación superior para la superación profesional en el desarrollo de aprendizaje estratégico de los estudiantes.

El sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo de aprendizaje estratégico de los estudiantes está organizado de forma particular por la interrelación e interconexión de los elementos que lo componen, lo cual asegura su funcionamiento. El sistema de talleres contiene 2 componentes que constituyen su núcleo y

responde a la tipología de talleres docentes metodológicos y talleres científico metodológicos. Asimismo integra 2 componentes con una función mediadora, los ejes temáticos y las indicaciones metodológicas.

El sistema de talleres metodológicos interactúa con el sistema de trabajo metodológico en el nivel concreto de aplicación, atendiendo las necesidades de superación de los docentes a los que se dirige, integrándose a las necesidades normativas concretadas en los ejes temáticos.

Los ejes temáticos y las indicaciones para la práctica orientan la planificación y ejecución del sistema de talleres metodológicos. En el primer caso definiendo los temas a abordar en los talleres a partir de un análisis de necesidades normativas. Por su parte las indicaciones metodológicas enfatizan en la determinación de las necesidades, la estructura metodológica y las etapas de ejecución de los talleres, así como en su planificación.

Los talleres docente metodológicos y los talleres científico metodológicos concretan el funcionamiento del sistema a través de la ejecución de estos, estableciéndose relaciones de coordinación entre sí al complementarse en el proceso de superación profesional. Los talleres metodológicos actualizan los ejes temáticos y las indicaciones metodológicas.

El sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo de aprendizaje estratégico de los estudiantes, representado gráficamente en la figura 1, tiene como objetivo superar, a través del trabajo metodológico, a los docentes de la educación superior para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes.

El sistema de talleres muestra flexibilidad y pertinencia al ser capaz de actualizarse respecto a los cambios que se operan en la realidad, considerando necesidades normativas y percibidas para la superación profesional. Se distingue además por presentar límites establecidos que lo conectan funcionalmente con el objeto al que se dirige.

3.1.3 Fundamentos teórico metodológico del sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes.

Los fundamentos teóricos constituyen construcciones que integran conceptos, principios y categorías sustentados en los principios de la filosofía dialéctico materialista, el enfoque histórico cultural, desde el cual se integra los presupuestos del aprendizaje estratégico, la concepción didáctica de la superación profesional y la concepción del trabajo metodológico en

la universidad. Sostienen y organizan, de este modo, la lógica y concepción del sistema de talleres metodológicos.

La autonomía en el aprendizaje como propósito de la educación superior.

El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje deviene una de las funciones de la educación superior; constituye un nexo entre la educación y las demandas de la sociedad en tanto contribuye al desarrollo individual. Además, optimiza la interacción de la educación con la vida social y el trabajo. La autonomía en el aprendizaje, entendida como la capacidad de aprendizaje activo en los sujetos, posibilita el dominio y la adaptación frente a las nuevas situaciones que se generan por lo que se convierte en un propósito de la educación dirigido al presente y al futuro, en concordancia con las tendencias de la evolución social. Hoy resulta una de las capacidades elementales de un profesional, es un criterio aunado de diferentes documentos internacionales y de la comunidad científica la necesidad de que la educación superior potencie la autonomía en el aprendizaje.

En Cuba, el Ministerio de Educación Superior (2011) plantea el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje producto de las exigencias de los estudios, las dificultades con que ingresan los estudiantes de nivel universitario, la necesidad de lograr la eficiencia académica y una mejor preparación integral de los estudiantes. Dicha autonomía también contribuye a la actividad de estudio de los alumnos, a la autogestión del conocimiento y permite enfatizar en la formación básica de cada una de las profesiones.

La enseñanza del aprendizaje estratégico en la educación superior.

El aprendizaje es el proceso que permite al sujeto apropiarse del sistema de conocimientos estructurados curricularmente.

Aprender es un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida, donde cristaliza continuamente la dialéctica entre lo histórico-social y lo individual-personal; es siempre un proceso activo de reconstrucción de la cultura, y de descubrimiento del sentido personal y la significación vital que tiene el conocimiento para los sujetos. Supone el tránsito de lo externo a lo interno, de lo intersicológico a lo intrapsicológico, de la dependencia del sujeto a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación. Posee tanto un carácter intelectual como emocional. Implica a la personalidad como un todo. En él se construyen los conocimientos, destrezas, capacidades, se desarrolla la inteligencia, pero de manera inseparable, este proceso es la

fuerza del enriquecimiento afectivo, donde se forman los sentimientos, valores, convicciones, ideales, donde emerge la propia persona y sus orientaciones ante la vida.

La autonomía en el aprendizaje hace referencia al aprender a aprender, a la capacidad de los sujetos que aprenden para dirigir, controlar y evaluar autorreguladamente sus procesos de adquisición de conocimientos a través del empleo de estrategias de aprendizaje, con la finalidad de responder a las exigencias de su práctica formativa. Se asume así el aprendizaje estratégico como una de las dimensiones de la autonomía en el aprendizaje.

El aprendizaje estratégico es la facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje. Aprender estratégicamente implica emplear estrategias en el proceso de aprendizaje, lo cual adiciona junto al conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, el conocimiento estratégico como eje integrador.

Utilizar una estrategia, supone algo más que el conocimiento y la utilización de técnicas o procedimientos en la resolución de una tarea determinada. El aprendizaje estratégico está signado por la metacognición como proceso que hace referencia al conocimiento o conciencia que tiene la persona de sus propios procesos mentales (sobre cómo aprende) y al control del dominio cognitivo (sobre su forma de aprender).

El aprendizaje estratégico en la educación superior debe enfatizar en el conocimiento estratégico, integrando técnicas de aprendizaje básicas que debieron aprender en niveles precedentes de enseñanza, así como estrategias centrales, las que el estudiante debe desarrollar como parte de la educación superior a partir de las demandas de este nivel educativo y en la que se integran las estrategias básicas.

La superación profesional desde el trabajo metodológico de la disciplina.

La propuesta se diseña desde la comprensión de que la superación profesional en la época actual y en la universidad cubana contemporánea deber realizarse en y desde la práctica profesional, lo cual implica asumirlo como un proceso continuo, transformador y en constante retroalimentación de la realidad, integrando la experiencia práctica, teórica, con la introducción de aportes de investigaciones y la generación de nuevos problemas en la propia investigación transformadora.

Asume además los principios para la superación profesional de los profesores universitarios propuestos por Añorga Morales (1989) en la medida que se orienta a que los docentes

interioricen y conviertan en modos de actuación la enseñanza del aprendizaje estratégico, en que adopta un enfoque de sistema y asequibilidad de la enseñanza al contribuir a la organización, la sistematicidad y la regulación de los conocimientos por parte de los docentes a través de la profundización del conocimiento en la actividad práctica profesional e investigativa.

El sistema de talleres contiene, en este sentido, la vinculación de la teoría con la práctica y la correlación entre lo concreto y lo abstracto, del carácter consciente y de la actividad independiente a través del sistema de tareas, estimulando la autonomía y la autopreparación como forma de aprendizaje. Dicho sistema responde también a los principios para la superación profesional de los profesores universitarios porque parte de la determinación individual de necesidades de superación y su vinculación con el plan de actividades del profesor universitario y la formación especializada ya que la esencia del sistema está en la determinación y satisfacción de la necesidad individual para la transformación de la práctica educativa.

La superación se concibe desde el trabajo metodológico como la labor que, apoyado en la Didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo, con el propósito de alcanzar óptimos resultados en este, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio. Se centra, en este caso, en el colectivo de disciplina que tiene como propósito fundamental lograr el cumplimiento con calidad de los objetivos generales de la disciplina.

El taller metodológico es el tipo de trabajo docente-metodológico y científico-metodológico que tiene como objetivo debatir acerca de una problemática relacionada con el proceso de formación y en el cual los profesores presentan experiencias relacionadas con el tema tratado. Se proyectan alternativas de solución a dicho problema a partir del conocimiento y la experiencia de los participantes. Corroborando las ideas expuestas se asevera que el trabajo metodológico ha de responder de forma pertinente a los requerimientos y exigencias que demanda la educación en las actuales condiciones del desarrollo de la ciencia, la tecnología y la pedagogía.

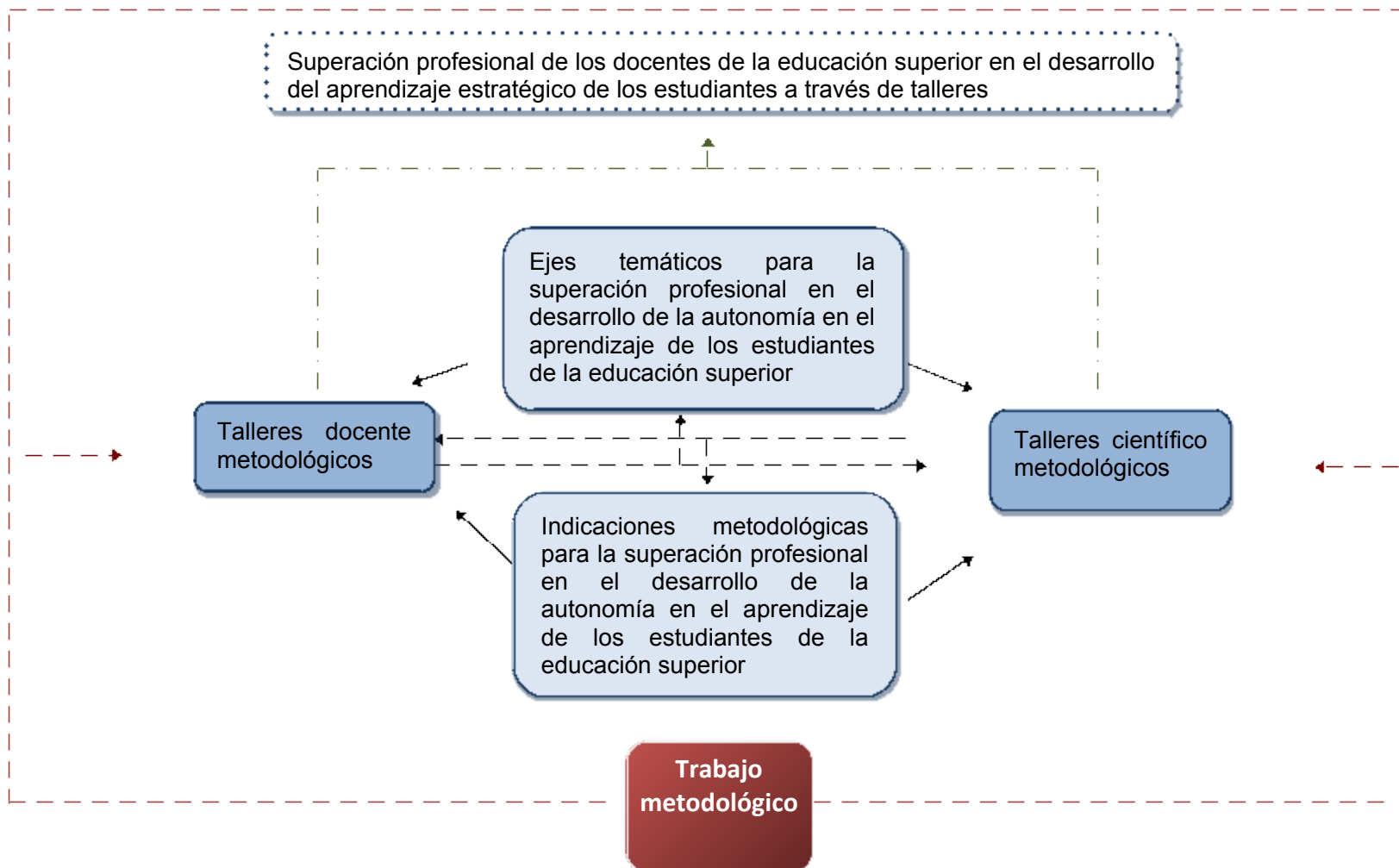
La conducción didáctica del taller metodológico.

El vínculo del proceso de enseñanza aprendizaje con las necesidades sociales constituye una ley de la didáctica precisada por C. Álvarez de Zayas (1999). Los talleres están concebidos a partir de la demanda de la sociedad en la época actual, que consiste en la necesidad de formar profesionales competentes para una sociedad y un contexto formativo interculturales. El sistema de talleres comprende a través de sus actividades sistemáticas la superación profesional de los

docentes en vínculo con las necesidades sociales de su contexto y práctica concretos.

El proceso de enseñanza aprendizaje que se propone en el sistema de talleres responde a un conjunto de exigencias que contribuye a la materialización de la ley de la unidad entre la instrucción y la educación, y entre los diferentes componentes del proceso, así como el carácter activo, consciente significativo, acorde con las características de los profesores y su contexto educativo. Se evidencia así el cumplimiento de leyes, principios que norman y regulan dicho proceso. La instrucción y la educación se unen en un proceso único, el educativo, y esta unidad se expresa en los diversos tipos de actividades a través de las cuales se desarrolla donde los objetivos como categoría rectora portan la integración.

El sistema de talleres se fundamenta en el carácter interactivo y comunicativo del proceso de enseñanza aprendizaje para propiciar colaboraciones y autonomía en los docentes que participan, promoviéndose una adecuada relación entre lo individual y lo grupal.



3.1.4 Componentes del sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo de aprendizaje estratégico de los estudiantes.

El sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo de aprendizaje estratégico de los estudiantes de la educación superior integra 4 componentes en torno a la cualidad nueva declarada: los ejes temáticos, las indicaciones metodológicas, los talleres docente metodológicos y los talleres científico metodológicos.

Componente: ejes temáticos para la superación profesional en el desarrollo de aprendizaje estratégico de los estudiantes
--

Los ejes temáticos constituyen un espacio abierto de contenidos, pero orientado, y dinámico en su curso con múltiples posibilidades de integración a partir de las necesidades sentidas. El componente se expresa determinando el contenido de los talleres y se actualiza a partir del resultado de estos.

La metáfora de los ejes en la superación profesional de profesores tiene un antecedente en Cabrera Ruiz (2007) como necesidad emergente del carácter aplicado de la educación. Los ejes permiten el desarrollo de contenidos contextualizados e integrados a la realidad concreta y los mecanismos de transformación. Para su identificación fueron consideradas necesidades normativas a partir del criterio de Bradshaw (1972, citado en Fernández Ballesteros, 2005). De este modo se procedió al estudio del marco teórico, la exploración de situaciones reales y la consulta a expertos en el tema.

El estudio del marco teórico comprendió los siguientes autores: Malcon Knowles (1975), Nisbet y Shucksmith (1987), Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. (1998), Ruiz Iglesias (1999), Bahamón (2000), González Pérez, Hernández Díaz, & Viñas Pérez (2001), Monereo, C., Pozo, J., y Castelló, M. (2001), Becerra Alonso & La O Thureaux (2002), Manrique Villavicencio (2004), Fariñas León (2004), Ministerio de Educación Superior (2006), Rué, J. (2009), Cabrera Ruiz (2009). Arrojó como principales resultados la identificación de necesidades relacionadas con la definición de autonomía en el aprendizaje, estrategias de aprendizaje, así como los indicadores, habilidades que la integran, los métodos y modos de evaluación.

La exploración de situaciones reales se realizó en el Centro Universitario Municipal de Manicaragua por el acceso al campo de investigadora al ser miembro de su claustro y dirigir la Filial Universitaria Municipal durante 10 años. A partir de la experiencia acumulada de la interacción con los profesores sobre problemáticas que afectan el buen desempeño del proceso

docente educativo, fueron seleccionados intencionalmente 7 profesores que demostraron fuentes de argumentación y preocupaciones respecto al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, los cuales fueron entrevistados. Emergieron como principales necesidades de superación los métodos para desarrollar la autonomía en el aprendizaje en los estudiantes a través de la clase, así como la identificación de las estrategias de aprendizaje y su contenido que deben trabajarse.

En la consulta a expertos en el tema participaron 5 profesores con experiencia en la docencia e investigación, así como 4 profesores con experiencia investigativa. Se realizó una entrevista donde se interrogó por los contenidos que debían constituir ejes para la superación profesional de docentes en la educación superior para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Los expertos en el tema coincidieron en focalizar las necesidades respecto a las habilidades propias de la autonomía del aprendizaje, sus indicadores, los métodos de trabajo y las formas de evaluación de esta autonomía.

La triangulación de la información obtenida permitió identificar necesidades para la superación profesional de profesores de la educación superior respecto al desarrollo aprendizaje estratégico en los estudiantes, así como construir los ejes temáticos del sistema de talleres metodológicos como parte de su encargo o pertinencia social.

Fueron delimitados como ejes temáticos los siguientes:

- Concepción teórica para el desarrollo del aprendizaje estratégico
- Direcciones para el desarrollo del aprendizaje estratégico
- Didáctica y desarrollo del aprendizaje estratégico

Componente: indicaciones metodológicas para la ejecución de los talleres metodológicos de superación profesional en el desarrollo de estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

El sistema de talleres metodológicos garantiza su pertinencia al considerar, además de las necesidades normativas, las necesidades de superación de los profesores a los que se dirige, sus particularidades y experiencia profesional. Constituye, de este modo una indicación metodológica para la implementación del sistema de talleres el análisis de las necesidades percibidas de los docentes como información que, siguiendo a Bradshaw (1972, citado en Fernández Ballesteros, 2005), procede de la opinión y expectativas de los implicados. Las necesidades percibidas concretan y actualizan la pertinencia de los ejes temáticos.

Una segunda indicación metodológica es la observancia de las etapas o que deben seguir los talleres en su desarrollo. Se propone que sigan la lógica de introducción, desarrollo y

conclusiones, donde el coordinador debe conducir el debate y precisar el registro de los principales acuerdos a través de las siguientes etapas según Martínez González (2008).

- Etapa de caracterización del problema metodológico: el coordinador explica al auditorio las razones que fundamentan la problemática en cuestión y formula el objetivo del taller.
- Etapa de organización grupal: se organiza el taller en grupos o equipos, asignándose tareas profesionales a cada grupo o equipo, los recursos y el tiempo de que disponen.
- Etapa de ejecución y reflexión grupal: se ejecutan las tareas que le han sido asignadas, se debate y profundiza en las posibles causas del problema metodológico objeto de análisis. Se pone a prueba el nivel de autopreparación, los criterios a defender, además se intercambia, se analiza, se exponen las experiencias para llegar a un consenso y se valoran las posibles alternativas de solución a dicho problema.
- Etapa de debate colectivo: cada equipo expone y defiende las tareas asignadas en la discusión colectiva en plenaria.
- Etapa de valoración final: el coordinador realiza las conclusiones, consideraciones y valoraciones finales de los resultados del taller y sus vías de concreción, asimismo se escucharán los criterios y opiniones de los participantes, lo aportado en la preparación pedagógica profesional, reconociéndose los mejores aportes y las propuestas interesantes.

La tercera indicación metodológica consiste en que deberá, al igual que las otras formas del trabajo metodológico, quedar un documento que resuma el trabajo del taller y los principales acuerdos debidamente registrados.

La cuarta indicación está referida a la planificación de los talleres, especificando su organización temática y atendiendo a la tipología de los talleres. A continuación se presenta la planificación considerando los ejes temáticos, la cual transita desde el debate sobre aspectos que tienen una salida directa a la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje o están relacionadas con insuficiencias que expresan los profesores hasta los resultados de investigaciones.

Organización de los talleres:

Los talleres siguen una organización por temas que responden a los ejes identificados y transitan de lo general a lo particular, interaccionando en su tipología, docente metodológico y científico metodológico, de modo que se parta del debate sobre el aprendizaje estratégico a partir de resultados de investigaciones como momento de actualización teórica y concientización de su necesidad, transitando hacia el debate y búsqueda de soluciones a problemáticas metodológicas concretas del proceso de enseñanza aprendizaje.

El sistema consta de ocho talleres que requieren de 3 horas presenciales cada uno, aportando 2 créditos y se desarrollan según el orden que se presenta a continuación.

Temas de los talleres docente metodológicos	Tipo de taller
Retos de la época actual para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en la educación superior	Científico metodológico
Las estrategias de aprendizaje en la educación superior	Científico metodológico
Búsqueda y procesamiento de la información en el proceso de enseñanza aprendizaje: la toma de apuntes	Docente metodológico
Búsqueda y procesamiento de la información en el proceso de enseñanza aprendizaje: la búsqueda de información en Internet	Docente metodológico
Estrategias didácticas de expresión y comunicación: la producción escrita y la comunicación oral	Docente metodológico
La dimensión estratégica del conocimiento para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje	Científico metodológico
Métodos y procedimientos para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje	Científico metodológico
La guía formativa en el logro de aprendizaje estratégico de los estudiantes	Docente metodológico

Componente: talleres docente metodológicos.

En los talleres docentes metodológicos las problemáticas metodológicas objeto de análisis, reflexión y debate tienen una salida directa a la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje o están relacionadas con insuficiencias o dificultades que manifiestan los futuros profesionales. En este sentido se proponen los siguientes talleres:

Taller 1 Búsqueda y procesamiento de la información en el proceso de enseñanza aprendizaje: la toma de apuntes.

Problema metodológico

¿Qué estrategias utilizar para que el estudiante gestione, seleccione, organice y conserve la información de lo relevante, de modo que le permita apropiarse del sistema de conocimientos de las asignaturas que integran una disciplina ?

Objetivo: Identificar la toma de apuntes como estrategia necesaria para que el estudiante gestione, seleccione, organice y conserve la información de lo relevante, de modo que le permitan apropiarse del sistema de conocimientos de las asignaturas, con énfasis en su aplicación a la disciplina de Historia.

Contenido: Estrategia de toma de apuntes.

Otras estrategias que complementan la toma de apuntes: estrategias para determinar lo esencial de un contenido, estrategias para la consulta y comprensión de textos bibliográficos.

Métodos y medios

Se selecciona el método de elaboración conjunta, el coordinador del taller dirige la conversación y guía a los profesores en el logro del objetivo, los profesores participan y emiten criterios a partir de la autopreparación realizada. Se emplean como medios los materiales que fueron entregados previamente en soporte digital e impresos.

Orientaciones metodológicas

1. Caracterización del problema metodológico.

Se explican las razones que fundamentan la problemática en cuestión, enfatizando en que la toma de apuntes, como una herramienta de construcción de conocimiento, es la técnica de registro selectivo hegemónica en la universidad y la actividad cognitiva que con mayor frecuencia realizan los estudiantes. Se destaca que aprender a tomar apuntes supone adquirir un aprendizaje transferible a la futura vida laboral del estudiante. En esta etapa se plantea el objetivo del taller.

2. Organización grupal.

Se organiza el taller como vía para garantizar su correcta ejecución. Se asignan tareas profesionales a cada grupo o equipo, los recursos y el tiempo de que disponen para identificar las estrategias didácticas que deben emplearse en las asignaturas que integran las diferentes asignaturas de la disciplina. Esta etapa resulta decisiva para la comprensión por parte de los docentes, del objetivo metodológico del taller, apoyándose además, en su autopreparación previa para esta actividad.

Se les entrega a los profesores un material que contiene explicación detallada de la estrategia de toma de apuntes, así como de estrategias complementarias a ella: determinar lo esencial de un contenido, la consulta y comprensión de textos bibliográficos.

Ejecución y reflexión grupal

Resulta fundamental esta etapa y depende de las dos anteriores. Los grupos o equipos previamente conformados asumen el protagonismo en las intervenciones, a partir de las reflexiones realizadas. Se ejecutan las tareas que le han sido asignadas, se debate y profundiza en las posibles causas del problema metodológico objeto de análisis. Se pone a prueba el nivel de autopreparación, los criterios a defender, además se intercambia, se analiza, se exponen las

experiencias para llegar a un consenso y se valoran las posibles alternativas de solución a dicho problema. A esta etapa debe asignársele el mayor tiempo.

Debate colectivo

En la discusión colectiva en plenaria llega cada equipo a exponer y defender las tareas asignadas, es este un momento crucial en el desarrollo del taller, esta fase y la anterior constituyen su núcleo central.

Además de la preparación de los ponentes debe destacarse el dominio del coordinador general del taller para conducir el debate y precisar el registro de los principales acuerdos.

Valoración final

El coordinador debe hacer las conclusiones, consideraciones y valoraciones finales de los resultados del taller y sus vías de concreción. Se escuchan los criterios y opiniones de los participantes, se debate sobre lo que les ha aportado en su preparación pedagógica profesional, asimismo, se reconocen los mejores aportes y las propuestas interesantes.

Las etapas propuestas pueden combinarse de acuerdo con los criterios expuestos inicialmente, se han estructurado en introducción, desarrollo y conclusiones. Al igual que en las restantes formas del trabajo metodológico debe quedar un documento que resuma el trabajo del taller y los principales acuerdos debidamente registrados.

Taller 2: Búsqueda y procesamiento de la información en el proceso de enseñanza aprendizaje: la búsqueda de información en Internet.

Problema metodológico

¿Qué estrategias utilizar para que el estudiante gestione, seleccione, organice y conserve la información de lo relevante, de modo que le permita apropiarse del sistema de conocimientos de las asignaturas que integran una disciplina ?

Objetivo: Identificar la búsqueda de información en Internet como estrategias necesarias para que el estudiante gestione, seleccione, organice y conserve la información de lo relevante, de modo que le permitan apropiarse del sistema de conocimientos de las asignaturas, con énfasis en su aplicación a la disciplina de Historia.

Contenido: Estrategia de búsqueda de información en Internet.

Métodos y medios

Se selecciona como método la elaboración conjunta al presentarse al servicio tanto de la obtención de nuevos conocimientos y convicciones como de la fijación y consolidación didáctica de los conocimientos. Se utilizan como medios los materiales que contienen una explicación detallada sobre como aprender a encontrar y seleccionar información en Internet.

Orientaciones metodológicas

Caracterización del problema metodológico.

Se explican las razones que fundamentan la problemática en cuestión, enfatizando en que la búsqueda de información en Internet constituye una competencia en el presente siglo donde se requiere encontrarla de un modo intencional, consciente y estratégico. Cuando el principal bien de consumo es la información elaborada, es decir el conocimiento, encontrar aquello que mejor se ajusta a lo que se necesita, Se reflexiona sobre las aproximaciones para identificar los procesos que permiten que un sistema, humano o cibernético, encuentre información de un modo eficaz. En esta etapa se planteará el objetivo del taller.

Organización grupal

Se organiza el taller como vía para garantizar su correcta ejecución. Se asignan tareas profesionales a cada grupo o equipo, los recursos y el tiempo de que disponen para socializar las experiencias del tema que se aborda. Los profesores demuestran la preparación y orientación previa para esta actividad. Se les entrega el material que contiene una explicación detallada sobre la búsqueda de información en Internet.

Ejecución y reflexión grupal

Se ejecutan las tareas que le han sido asignadas, se debate y profundiza en las posibles causas del problema metodológico. Los equipos conformados asumen el protagonismo en las intervenciones a partir de las reflexiones realizadas. Se comprueba el nivel de autopreparación, los criterios a defender, además se intercambia, se analiza, se exponen las experiencias para llegar a un consenso. Se le asigna mayor tiempo que las dos etapas anteriores.

Debate colectivo

Cada equipo expone y defiende las tareas asignadas por el coordinador del taller, es este un momento determinante en su desarrollo. Los ponentes demuestran su autopreparación. Se registran los principales acuerdos.

Valoración final

Las conclusiones estarán a cargo del coordinador general del taller.

Se realizan las valoraciones y los resultados finales del taller. Los participantes exponen sus criterios y opiniones, lo que les ha aportado en su preparación pedagógica profesional, asimismo, se reconocen los mejores aportes y las propuestas interesantes.

Las etapas propuestas pueden combinarse de acuerdo con los criterios expuestos inicialmente, se estructuran en: introducción, desarrollo y conclusiones. Al igual que las otras formas del trabajo metodológico deberá quedar un documento que resuma el trabajo del taller y los principales acuerdos debidamente registrados.

Taller 3 Estrategias didácticas de expresión y comunicación: la producción escrita y la comunicación oral.

Problema metodológico

¿Qué estrategias didácticas utilizar para lograr una correcta expresión y comunicación entre estudiantes y profesores en las asignaturas que integran una disciplina?

Objetivo: Identificar la producción escrita y la comunicación oral como estrategias didácticas necesarias para el logro de una correcta expresión y comunicación entre estudiantes y profesores en las asignaturas que integran la disciplina.

Contenido

Estrategia de aprendizaje para la producción escrita. Elaboración de comunicaciones científicas como: artículos, ponencias y monografías.

Estrategia de aprendizaje para la comunicación oral: regularidades sobre la expresión, comunicación e intercambio colaborativo como forma de aprendizaje, el desarrollo de las formas de expresión y comunicación.

Métodos y medios

Se aplica el método de elaboración conjunta al garantizar como condiciones previas la autopreparación del coordinador del taller y de los profesores que participan en el mismo, se desarrollan las potencialidades y capacidades creadoras de los profesores en su actividad independiente. Se emplea como medios los materiales ubicados en la red y los materiales sobre las estrategias que fueron impresos previamente.

Orientaciones metodológicas

Caracterización del problema metodológico.

Se fundamentan las razones que permiten arribar a la problemática en cuestión: no se explotan los espacios que favorecen el proceso de comunicación porque se desconocen estrategias que demuestren la necesidad de participación de profesores y estudiantes en el proceso docente educativo. En tal sentido se plantea el objetivo del referido taller.

Organización grupal

Se organiza adecuadamente el taller como vía para garantizar su correcta ejecución. Se asignan tareas profesionales a cada grupo o equipo, los recursos y el tiempo de que disponen para identificar las estrategias didácticas que deben emplearse en las asignaturas que integran la disciplina. Esta etapa resulta decisiva para la comprensión por parte de los docentes, del objetivo metodológico del taller, apoyándose además, en su autopreparación para esta actividad.

Ejecución y reflexión grupal

A partir de las reflexiones realizadas los grupos o equipos asumen el protagonismo en las intervenciones. Se ejecutan las tareas que le han sido asignadas, se debate y profundiza en las posibles causas del problema metodológico objeto de análisis. Se pone a prueba el nivel de autopreparación, los criterios a defender, además se intercambia, se analiza, se exponen las experiencias para llegar a un consenso y se valoran las posibles alternativas de solución a dicho problema. Esta es la etapa que mayor tiempo debe asignársele.

Debate colectivo

A esta etapa de discusión colectiva en plenaria llega cada equipo a exponer y defender las tareas asignadas, es este un momento crucial en el desarrollo del taller, esta fase y la anterior constituyen su núcleo central.

Además de la preparación de los ponentes debe destacarse el dominio del coordinador general del taller para conducir el debate y precisar el registro de los principales acuerdos.

Valoración final

El coordinador debe hacer las conclusiones, consideraciones y valoraciones finales de los resultados del taller y sus vías de concreción. Se escuchan los criterios y opiniones de los

participantes, lo que les ha aportado en su preparación pedagógica profesional, asimismo, se reconocen los mejores aportes y las propuestas interesantes.

De esta forma de trabajo metodológico debe quedar un documento que resuma el trabajo del taller y los principales acuerdos debidamente registrados.

Taller 4: La guía formativa en el desarrollo del aprendizaje estratégico en los estudiantes.

Problema metodológico

¿Qué aspectos metodológicos deben considerarse para la elaboración de la guía formativa con la finalidad de desarrollar el aprendizaje estratégico en los estudiantes?

Objetivo: Identificar los aspectos metodológicos que debe considerar el profesor para la elaboración de la guía formativa con la finalidad de desarrollar el aprendizaje estratégico en los estudiantes.

Contenido

Características de la guía formativa y sus aspectos estructurales.

Aspectos metodológicos para el diseño de tareas que contribuyan al desarrollo del aprendizaje estratégico en los estudiantes.

Las estrategias de autoevaluación.

Métodos y medios

Se selecciona como método la elaboración conjunta, se logra que los profesores participen activamente en la conversación al estimular su pensamiento y llevarlos al razonamiento por la correcta conducción del coordinador. Se emplea como medias las guías formativas de las asignaturas y los materiales previamente ubicados en la red e impresos por el coordinador.

Orientaciones metodológicas

Caracterización del problema metodológico.

Se relacionan los fundamentos de la temática basados en las deficiencias detectadas en la elaboración, orientación y control de la guía formativa para el logro de una mayor autonomía del aprendizaje. En esta etapa se planteará el objetivo del taller.

Organización grupal

Se asignan las tareas profesionales a cada grupo o equipo, los recursos y el tiempo de que disponen para determinar cuáles son las estrategias didácticas que deben emplearse para la

autoevaluación del aprendizaje. Se comprueba la autopreparación de los profesores para el desarrollo del taller así como la comprensión del objetivo del mismo.

Ejecución y reflexión grupal

En esta etapa se ejecutan las tareas que le han sido asignadas, se profundiza en las posibles causas del problema metodológico. Se procede a las intervenciones de cada grupo a partir de sus reflexiones, se defienden los criterios, se intercambia, se realizan análisis que demuestran el nivel de autopreparación, por último se exponen experiencias para llegar a un consenso de la situación problémica.

Debate colectivo

Cada equipo expone y defiende las tareas asignadas en plenaria siendo este un momento esencial en el desarrollo del taller. En esta etapa se destaca la preparación de los ponentes y el dominio del coordinador general del taller para conducir el debate y precisar el registro.

Valoración final

Las conclusiones estarán a cargo del coordinador general del taller.

Se realizan las valoraciones y los resultados finales del taller. Los participantes exponen sus criterios y opiniones, lo que les ha aportado en su preparación pedagógica profesional, asimismo, se reconocerán los mejores aportes y las propuestas interesantes.

Las etapas propuestas pueden combinarse de acuerdo con los criterios expuestos inicialmente. Al igual que las otras formas del trabajo metodológico deberá quedar un documento que resuma el trabajo del taller y los principales acuerdos adoptados.

Componente: talleres científico metodológicos

En los talleres científico metodológicos la función fundamental es debatir problemáticas relacionadas con los resultados de investigaciones didácticas, validaciones de programas o de parte de los elementos que lo componen y que pueden ser expuestas y valoradas como vía de profesionalización de los docentes. En este sentido se proponen los siguientes talleres:

Taller 1: Retos de la época actual para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en la educación superior.

Problema metodológico

¿Cómo los retos de la época actual plantean la necesidad del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en la educación superior?

Objetivo: Valorar la influencia de los retos de época actual en la necesidad del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en la educación superior a partir de experiencias investigativas realizadas.

Contenido

Los requerimientos de la época actual en la formación profesional y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Noción general sobre el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.

Métodos y medios

Se selecciona como método la elaboración conjunta, el coordinador del taller dirige la conversación y guía a los profesores hacia el logro del objetivo, los profesores participan activamente sobre la base de su autopreparación. Se emplean como medios materiales bibliográficos sobre los retos de la época actual para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en la educación superior.

Orientaciones metodológicas

Caracterización del problema metodológico:

Se exponen los argumentos que establecen la influencia de los retos de la época actual en la necesidad del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en la educación superior. Se abordan las transformaciones de la universidad cubana en correspondencia con las exigencias del contexto universal. Se precisa que el paradigma educativo que sustenta la universidad es “universidad para todos, durante toda la vida”; y la misión de la educación superior “preservar, desarrollar y promover toda la cultura de la humanidad”. Se puntualiza que la universidad ha de transitar hacia un proceso más formativo, orientador, en el que el alumno adquiera los métodos y procedimientos para gestionar el conocimiento. En esta etapa se plantea el objetivo del taller.

Organización grupal

Se organiza adecuadamente el taller como vía para garantizar su correcta ejecución. Se le asignan las tareas profesionales a cada equipo, los recursos y el tiempo de que disponen. Otros

aspectos importantes para la comprensión por parte de los docentes son el objetivo metodológico del taller y la autopreparación previa para la actividad.

Entregar materiales.

Ejecución y reflexión grupal

Los equipos previamente conformados asumen el protagonismo en las intervenciones a partir de las reflexiones realizadas. Se ejecutan las tareas que le han sido asignadas, se debate y profundiza en las posibles causas del problema metodológico objeto de análisis. Se pone a prueba el nivel de autopreparación, los criterios a defender, además se intercambia, se analiza, se exponen las experiencias para llegar a un consenso y se valoran las posibles alternativas de solución a dicho problema. Es a esta la etapa la que deberá asignársele el mayor tiempo posible.

Debate colectivo

Se exponen y defienden las tareas asignadas, es este un momento crucial en el desarrollo del taller. Esta fase y la anterior constituyen su núcleo central. Además de la preparación de los ponentes debe destacarse el dominio del coordinador general del taller para conducir el debate y precisar el registro de los principales acuerdos.

Valoración final

El coordinador debe hacer las conclusiones y proponer vías para la concreción de acciones que den respuesta a la problemática referida.

Se escuchan los criterios y opiniones de los participantes, se reconocen los mejores aportes y las propuestas interesantes.

Las etapas propuestas pueden combinarse de acuerdo con los criterios expuestos inicialmente, se han estructurado en: introducción, desarrollo y conclusiones. Al igual que el resto de las formas del trabajo metodológico quedará un documento que resuma el trabajo del taller y los principales acuerdos debidamente registrados.

Conclusiones

Estarán a cargo del conductor de la actividad.

El taller como forma de trabajo metodológico en la educación superior propicia y enriquece los espacios de reflexión y debate a los docentes de los principales problemas metodológicos en aras de tomar decisiones, proyectar alternativas y estrategias que eleven la calidad del proceso

de enseñanza-aprendizaje. Su éxito dependerá del nivel de auto preparación de los profesores, la acertada labor del coordinador en su conducción y el cumplimiento de los acuerdos tomados.

Taller 2: Las estrategias de aprendizaje en la educación superior.

Problema metodológico.

¿Qué estrategias de aprendizaje se identifican como necesarias a desarrollar en la educación superior?

Objetivo: Valorar las estrategias de aprendizaje que se identifican como necesarias a desarrollar en la educación superior.

Contenido.

Estrategias de aprendizaje de toma de apuntes.

Estrategias de aprendizaje de búsqueda de información en internet.

Estrategias de aprendizaje de producción escrita.

Estrategias de aprendizaje de comunicación oral.

Métodos y medios

Se utiliza como método la elaboración conjunta a través de la conversación que surge de la autopreparación de los profesores y del coordinador del taller. Se emplea como medio los materiales impresos y un power point ubicado en la red.

Orientaciones metodológicas

Caracterización del problema metodológico:

El desarrollo de estrategias en los estudiantes para la toma de apuntes, búsqueda de información en Internet, estrategias para la producción escrita y comunicación oral contribuyen a la formación de un profesional más autónomo en su aprendizaje. Ello requiere de un docente capaz de transferir sus procesos de decisión, a la mente de sus estudiantes, a través de un conjunto de prácticas que los conviertan en aprendices que auto-regulan sus propias decisiones, antes, durante y después de una tarea. En esta etapa se enuncia el objetivo del taller.

Organización grupal

El debate del taller se desarrollará a partir de la organización de este en cuatro equipos. Cada uno expondrá el contenido de su estrategia y evaluará su concreción en la disciplina o asignatura que imparte.

Entregar materiales:

Previamente se ubica en la red el material que contiene el contenido referido para la adecuada autopreparación de los profesores. Se entrega a cada equipo una tarjeta que contiene la explicación de cómo se desarrollará la actividad.

Ejecución y reflexión grupal

Cada equipo hará sus intervenciones teniendo en cuenta la orientación recibida. Se propiciará el debate dirigido a la profundización de las causas que provocan el problema metodológico. Los criterios emitidos defenderán los diferentes puntos de vista que permitirán la socialización de experiencias, la propuesta de posibles soluciones. Se insiste en analizar, intercambiar, reflexionar, enjuiciar, valorar y tomar decisiones que coadyuven a la solución del problema.

Debate colectivo.

El desarrollo del taller y su calidad dependerá de la preparación previa de los profesores. Estará centrado el debate del mismo en los criterios que aporten ideas esenciales para la solución del problema referido. El coordinador de la actividad juega un importante papel pues tiene la responsabilidad de dirigir el proceso comunicativo donde todos los participantes tomen parte de las posibles propuestas de soluciones. Se registrarán los acuerdos adoptados.

Valoración final

La realización del taller dependerá en gran medida de la conducción del mismo.

La preparación de los participantes será decisiva en la calidad del debate, toma de decisiones y proyección de alternativas y estrategias dirigidas a propuestas de soluciones.

Taller 3: La dimensión estratégica del conocimiento para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Problema metodológico

¿Cómo las dimensiones estratégicas del conocimiento constituyen una necesidad en la formación del profesorado para el logro de autonomía en el aprendizaje?

Objetivo: *Demostrar cómo las dimensiones estratégicas del conocimiento constituyen una necesidad en la formación del profesorado para el logro de autonomía en el aprendizaje de los estudiantes.*

Contenido

Necesidad de formar al profesorado en estrategias de aprendizaje.

El profesor como aprendiz de su materia.

El profesor como enseñante de su materia.

Métodos y medios

Se selecciona el método de elaboración conjunta, el coordinador del taller dirige la conversación y guía a los profesores en el logro del objetivo. Se emplean como medios los materiales que fueron entregados previamente en soporte digital e impresos.

Orientaciones metodológicas

Caracterización del problema metodológico.

Se exponen las razones que demuestran cómo en el proceso de enseñanza aprendizaje el maestro no sólo transmite información sobre conceptos o procedimientos específicos sino que a través de un conjunto de actividades que pone en práctica contribuye a que los alumnos construyan o asuman determinadas formas y caminos para aprender. Se plantea el reto de que los alumnos construyen o asumen como válidas las estrategias de aprendizaje. En esta etapa se enuncia el objetivo del taller.

Organización grupal

Para garantizar la correcta ejecución del taller se organiza el mismo a partir de la asignación de las tareas profesionales, los recursos y el tiempo disponible para cada equipo. El objetivo metodológico y la autopreparación previa para la actividad constituyen otros aspectos necesarios para la comprensión por parte de los docentes.

Entregar materiales:

Se hace entrega de los materiales a los equipos, quienes realizan el estudio previo como garantía para la participación.

Ejecución y reflexión grupal

En las intervenciones de cada equipo se demuestra cómo las dimensiones estratégicas del conocimiento constituyen una necesidad en la formación del profesorado para el logro de autonomía en el aprendizaje de los estudiantes. La calidad de los planteamientos permitirá evaluar el nivel de autopreparación de los profesores.

Debate colectivo

La preparación previa de los profesores determina la calidad del desarrollo del taller. Se propicia el debate, se escuchan criterios, para la solución del problema. El coordinador de la actividad dirige el proceso y decide por la calidad del mismo. Se adoptan acuerdos derivados del debate.

Valoración final

Las conclusiones se realizan por el coordinador, se proponen vías de solución a la problemática. Se evalúan los criterios y opiniones de los participantes, se destacan las mejores experiencias. Se deja constancia escrita de lo acontecido en el taller y se registran los acuerdos adoptados.

Taller: 4 Métodos y procedimientos para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje.

Problema metodológico

¿Cómo los métodos para enseñar estrategias de aprendizaje tienen como principal finalidad conseguir que el alumno sea autónomo en su aprendizaje?

Objetivo: Aplicar métodos y procedimientos para la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

Contenido

Métodos para la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

- Métodos para presentar o explicitar la estrategia.
- Métodos para favorecer la práctica guiada.
- Métodos para facilitar la práctica independiente.

Métodos y medios

Se selecciona como método la elaboración conjunta, el coordinador logra que los profesores participen activamente en la conversación y que se estimulen los procesos lógicos del pensamiento. Se seleccionan como medios los materiales impresos sobre el tema que fueron entregados previamente.

Orientaciones metodológicas

Caracterización del problema metodológico

Los métodos para enseñar estrategias de aprendizaje, suponen seleccionar y analizar aquellas formas de enseñanza que tienen como principal finalidad conseguir que el alumno sea autónomo en su aprendizaje; que comprenda el contenido, y la forma de seguir aprendiendo sobre ese contenido específico, el uso reflexivo de los procedimientos a aprender y el traslado gradual de la responsabilidad al estudiante. El desarrollo del taller posibilita revisar algunos métodos más centrados en explicitar la estrategia que se desea enseñar para, posteriormente, introducir otros más orientados a fomentar su control y regulación interna.

Organización grupal

Se asignan las tareas profesionales a cada grupo o equipo, los recursos y el tiempo de que disponen para determinar cuáles son los métodos para enseñar estrategias de aprendizaje. Se comprueba la autopreparación de los profesores para el desarrollo del taller así como la comprensión del objetivo del mismo.

Entregar materiales:

Se ubica en la red el material que contiene el contenido referido para la adecuada autopreparación de los profesores. Se entrega a cada equipo un documento que contiene la orientación de cómo se desarrollará la actividad.

Ejecución y reflexión grupal.

Los equipos previamente conformados asumen el protagonismo en las intervenciones a partir de las reflexiones realizadas. Se ejecutan las tareas que le han sido asignadas, se debate y profundiza en las posibles causas del problema metodológico objeto de análisis. Se pone a prueba el nivel de autopreparación, los criterios a defender, además se intercambia, se analiza, se exponen las experiencias para llegar a un consenso y se valoran las posibles alternativas de solución a dicho problema. Es a esta la etapa la que deberá asignársele el mayor tiempo posible.

Debate colectivo

A esta etapa de discusión colectiva en plenaria llega cada equipo a exponer y defender las tareas asignadas, es este un momento crucial en el desarrollo del taller, esta fase y la anterior constituyen su núcleo central.

Además de la preparación de los ponentes debe destacarse el dominio del coordinador general del taller para conducir el debate y precisar el registro de los principales acuerdos.

Valoración final

Las conclusiones estarán a cargo del coordinador general del taller.

Se realizan las valoraciones y los resultados finales del taller. Los participantes exponen sus criterios y opiniones, lo que les ha aportado en su preparación pedagógica profesional, asimismo, se reconocerán los mejores aportes y las propuestas interesantes.

Las etapas propuestas pueden combinarse de acuerdo con los criterios expuestos inicialmente. Al igual que las otras formas del trabajo metodológico deberá quedar un documento que resuma el trabajo del taller y los principales acuerdos adoptados.

3.2 Evaluación del sistema de talleres metodológicos por criterio de evaluadores externos.

3.2.1 Evaluación inicial del sistema de talleres metodológicos a través del criterio de evaluadores externos

La evaluación del momento inicial implica el análisis del contenido de los talleres por parte de los evaluadores externos. Los aspectos a evaluar se presentaron a través del cuestionario (anexo 3), utilizando una escala de cinco, que como explican Campistrous y Rizo (2006) resultan de las más recomendables. Se toma la escala valorativa operacionalizada por Cabrera (2011) para la evaluación de resultados científicos para lograr mayor equilibrio en cada nivel valorativo, como se muestra en el anexo 7.

Consistió en la entrega por escrito del cuestionario a los evaluadores externos para que expresaran sus criterios sobre los logros y deficiencias del sistema de talleres. Los resultados obtenidos en la evaluación se presentan considerando los datos que aparecen en el anexo 8. Con cinco de los evaluadores que respondieron al cuestionario fue posible establecer una entrevista, lo que contribuyó, en mayor medida, al entendimiento por parte de la investigadora de las insuficiencias señaladas y de las soluciones propuestas.

De manera general, primó entre los evaluadores el criterio de que el sistema de talleres para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico es pertinente a partir de que 98 de las evaluaciones realizadas se ubicaron en muy adecuado, mientras 8 en bastante adecuado y sólo 2 en adecuado, ubicadas en las características generales y los fundamentos.

Los indicadores organización sistémica para el funcionamiento, diferenciación recíproca relevancia social, representación gráfica, componentes para el funcionamiento, significación teórico práctica, capacidad para satisfacer las necesidades propuestas, contribución al trabajo metodológico, contribución a la superación profesional, recibieron el total de evaluaciones como muy adecuadas y no se les realizaron recomendaciones de mejoras.

En la evaluación del indicador aproximación de las características del sistema de talleres respecto al funcionamiento del objeto, los 3 evaluadores que consideraron que era bastante adecuado sugirieron un cambio en el orden de 2 talleres el (2 y el 3). Sin embargo se mantuvo según concepción original pues sigue la lógica planteada por el sistema, siendo necesarios como momento reflexivo, los talleres 1 y 2, que dan paso al taller número 3.

El indicador características generales recibió evaluaciones de bastante adecuado y 1 como adecuado. Las sugerencias estuvieron dirigidas a la explicación de estas características y su integración en características más generales, lo cual fue introducido como mejora.

Los fundamentos recibieron también una evaluación de adecuado, pero 5 evaluadores sugirieron la necesidad de síntesis en su enunciado y concreción en la explicación, lo cual fue considerado en su introducción como mejora.

Sobre el indicador capacidad para atender cambios en la realidad para la que ha sido concebida recibió la evaluación de muy adecuada en 8 ocasiones. Sin embargo 4 evaluadores consideraron que debían precisarse las indicaciones metodológicas en este sentido, lo cual fue acometido.

Con respecto a la viabilidad en la aplicación de la propuesta de talleres todos consideraron que se adaptan a las características de la educación superior, son comprensibles para el trabajo docente por lo que son fácilmente asimilados por los profesores, sugieren hacerlo extensivo a todas las carreras e incluirlas como referentes de temas para el trabajo metodológico de los Centros Universitarios Municipales y en Centros de la Educación Superior.

Los criterios ofrecidos por los distintos evaluadores evidencian que la propuesta de talleres es necesaria, su aplicación es viable y cumple con el objetivo que se planteó esta investigación desde sus inicios. De este modo se considera que los mismos la aprueban, en tanto sus juicios así lo denotan. Las sugerencias ofrecidas fueron tomadas en cuenta que en algunos casos sirvieron para el perfeccionamiento de la propuesta en sí; y en otros, para futuros empeños investigativos de la autora.

3.2.2 Evaluación del sistema de talleres metodológicos en su implementación.

El impacto de los talleres en la superación de los profesores para el desarrollo del aprendizaje estratégico en estudiantes se evidencia a través de la descripción de los resultados de los talleres, a partir de autoinformes que constan en el anexo 9.

A partir de los resultados del diagnóstico de necesidades de superación se desarrolló el sistema de talleres, durante el curso 2010/2011 y se extendió hasta el primer semestre del curso 2011/2012, este contribuyó a irradiar la experiencia en otras disciplinas. Los talleres favorecieron el tránsito de los profesores, desde la fundamentación de las bases teóricas y prácticas del desarrollo del aprendizaje estratégico en estudiantes de la educación superior en el proceso formativo, hasta el diseño de acciones en la disciplina, a partir de los tres ejes de superación definidos.

Actividad 1. Desarrollo del taller científico metodológico 1: Retos de la época actual para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en la educación superior.

La realización del primer taller corroboró la necesaria argumentación y contextualización en la educación superior cubana para asumir los retos de la época actual. Fueron coincidentes los criterios sobre la necesidad de enfrentar el desafío para la realidad que depara la época del conocimiento. El desarrollo del tema reveló desconocimiento y la emergencia de atención a la formación de profesionales competentes, en correspondencia con las necesidades que plantea la investigadora. El taller suscitó el debate e incentivó el desarrollo de nuevas acciones que contribuyan a la superación profesional.

Actividad 2. Desarrollo del taller científico metodológico 2: Las estrategias de aprendizaje en la educación superior.

En este taller se comprobó a través de la exposición de cada equipo, la autopreparación de los profesores y los conocimientos que poseen sobre estrategias de aprendizaje. La participación propició el debate y reflexiones acerca del tema. La búsqueda objetiva en internet fue motivo de duda lo que requiere de preparación en este sentido. Se reconoce la necesidad de superación y autosuperación en los colectivos pedagógicos.

Actividad 3. Desarrollo del taller docente metodológico 1: Búsqueda y procesamiento de la información en el proceso de enseñanza aprendizaje: la toma de apuntes.

La realización del primer taller docente metodológico ratificó la necesidad de superación de los profesores, el tema propició el debate y condujo a nuevas reflexiones sobre cómo enseñar a

aprender mejor a los estudiantes partiendo de enseñar mejor a los profesores. Todos coincidieron en señalar que en la disciplina de Historia se hace imprescindible seleccionar y extraer la información precisa. Un profesor transmitió su experiencia en la toma de apuntes a través del uso del pizarrón como medio de enseñanza y propició el intercambio entre el profesor y sus alumnos al apuntar las ideas construidas y precisar el objetivo de la clase resumido en recuadros y esquemas. Resultó polémico el debate sobre el anotador copista y el estratégico. El coordinador puntualizó los resultados positivos del taller.

Actividad 4. Desarrollo del taller docente metodológico 2: Búsqueda y procesamiento de información en el proceso de enseñanza aprendizaje: la búsqueda de información en internet.

Los equipos mostraron una mejor preparación durante el desarrollo del taller. A través del debate se precisaron aspectos necesarios para la búsqueda de informaciones óptimas en internet: la no selección de la que aparece en la primera página sin conocer el prestigio de los autores, la pertinencia, la validez y credibilidad. El tema fue propicio para evacuar dudas planteadas durante el desarrollo del taller número 2. Se abordó como idea rectora la necesidad de encontrar la información de modo intencional, consciente y estratégico.

Actividad 5. Desarrollo del taller docente metodológico 3: Estrategias didácticas de expresión y comunicación: la producción escrita y la comunicación oral.

En el taller se socializaron las mejores experiencias en el empleo de las referidas estrategias didácticas, se aportaron valiosas ideas y opiniones que contribuyeron a la solución conjunta de los problemas. La principal dificultad identificada fue el algoritmo a seguir para la elaboración de comunicaciones científicas como: artículos, ponencias y monografías. Hubo consenso al abordar como mayor insuficiencia que presentan los estudiantes en la disciplina, la no interpretación de la orden dada y expresar el contenido en función de las habilidades docentes como, valoración y argumentación. Se hicieron propuestas de actividades o prácticas educativas para favorecer la comunicación participativa y problematizadora. Se derivó como sugerencia el estudio de otros materiales que aborden la estructura interna de la habilidad.

Actividad 6. Desarrollo del taller científico metodológico 3: La dimensión estratégica del conocimiento para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Se desarrolló el taller a través de tarjetas entregadas previamente a los participantes, sus interrogantes suscitaron la polémica sobre el tema. Se puso de manifiesto que para enseñar al estudiante a usar estratégicamente sus recursos es necesario que previamente el profesor sea capaz de aprender y enseñar estratégicamente los contenidos. El primer equipo presentó la

tesis sobre el profesor como aprendiz de su materia y el segundo abordó al profesor como enseñante de la misma. Se transfirió lo aprendido al tema Nación y Nacionalidad siguiendo la lógica de planificación, monitoreo y evaluación. El ejemplo permitió ampliar y mejorar los conocimientos sobre este concepto. Quedó registrado como acuerdo desarrollar otras acciones de capacitación aplicadas a otros contenidos.

Actividad 7. Desarrollo del taller científico metodológico 4: Métodos y procedimientos para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje.

Resultó muy interesante el desarrollo del taller, los dos equipos demostraron un elevado nivel de preparación y profundidad en la consulta de los materiales orientados por la coordinadora. Primero se revisaron algunos métodos más centrados en explicitar la estrategia que se desea enseñar y posteriormente se introdujeron otros orientados a fomentar el control y la regulación internase pudieron apreciar las diferencias que se establecen entre ambos métodos y se corroboró en ejemplos que se abordan en la disciplina. La valoración final del taller llamó a los participantes a la reflexión sobre la necesidad de que el alumno tome decisiones, planifique, regule y valore su actuación en las actividades de aprendizaje orientadas.

Actividad 8. Taller docente metodológico 4: La guía formativa para el logro de aprendizaje estratégico de los estudiantes.

La presentación de un power point sobre "La guía formativa de las asignaturas en el modelo educativo semipresencial" dio inicio al taller y despertó el interés en los participantes, se socializaron las experiencias en la disciplina. Se promovió un amplio debate sobre la necesidad de orientaciones precisas en las actividades de aprendizaje. Se valoró como aspecto positivo la lógica seguida en la concepción de la guía formativa. Los estudiantes desarrollaron el estudio independiente con mayor calidad y se obtuvieron mejores resultados en el aprendizaje. Al concluir se adoptó como acuerdo el perfeccionamiento de las guías formativas siguiendo la metodología propuesta.

3.2.3 Evaluación del sistema de talleres metodológicos en sus resultados.

La valoración del sistema de talleres en sus resultados se presenta a continuación, siguiendo los datos recopilados en el anexo 10.

Valoración de logros

Los profesores asimilaron conocimientos sobre el aprendizaje estratégico a partir de la revisión de resultados científicos y experiencias de la práctica pedagógica. Además se sensibilizó en la identificación de la importancia del tema.

Se constató desarrollo en los conocimientos para enseñar a aprender estratégicamente, así como la configuración de habilidades a un nivel general que necesita consolidarse en la combinación práctica asesoramiento.

El trabajo metodológico de la disciplina fue perfeccionado en el sentido de su diversificación en contenido y forma, adquiriendo la modalidad de superación profesional relacionadas con el aprendizaje estratégico.

Identificación de limitaciones y seguimiento para su continuidad.

Se identifica como limitante durante la realización de los talleres el acceso a los materiales que se orientan lo que a su vez restringe el vínculo con la práctica docente. Se sugiere recopilar de forma impresa los materiales y el asesoramiento a través del acompañamiento de los profesores durante el curso.

Conclusiones

- El aprendizaje estratégico implica emplear estrategias en el proceso de aprendizaje, lo cual adiciona junto al conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, el conocimiento estratégico como eje integrador, donde el estudiante toma decisiones para regular su propio aprendizaje en función de una determinada meta y dirigidas a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje.
- La caracterización del estado actual de la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico evidenció como aspectos más significativos la participación de algunos profesores en formas de superación pero que no han contribuido significativamente a un nivel de formación que le de salida a una enseñanza del aprendizaje estratégico, así como la necesidad de acciones de superación desde el trabajo metodológico con el reconocimiento de su posible inclusión, donde es necesario adecuar el plan de trabajo metodológico diversificándolo. También fue reconocido el carácter empírico y voluntarista de las acciones que emprenden determinados profesores para desarrollar la autonomía en el aprendizaje. Se identificó además que en el claustro constituye una fortaleza la experiencia pedagógica de los profesores y su compromiso con la formación en el municipio.
- El sistema de talleres para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior integra los fundamentos: la autonomía en el aprendizaje como propósito de la educación superior, la enseñanza del aprendizaje estratégico, la superación profesional desde el trabajo metodológico de la disciplina y la conducción didáctica del taller metodológico.
- La evaluación del sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior evidenció su aplicabilidad a través de los resultados obtenidos en los 3 momentos evaluativos realizados.

- La evaluación del sistema de talleres metodológicos para la superación profesional en el desarrollo del aprendizaje estratégico de estudiantes en la educación superior evidenció su aplicabilidad a través de los resultados obtenidos en los tres momentos evaluativos realizados. Los evaluadores externos coincidieron en su pertinencia y señalaron un grupo de recomendaciones que posibilitaron la introducción de mejoras como la síntesis explicativa de los fundamentos y la elaboración de indicaciones metodológicas. Por su parte la evaluación en su implementación evidenció como impactos principales la construcción colectiva del conocimiento y la socialización de experiencias. Finalmente se constató que el sistema de talleres en sus resultados contribuyó a la asimilación de conocimientos sobre el aprendizaje estratégico, el desarrollo de habilidades para enseñar a aprender estratégicamente, la sensibilización en cuanto a la importancia de desarrollar infusionadamente el aprendizaje estratégico en los estudiantes, así como al perfeccionamiento del trabajo metodológico en cuanto a su diversificación en contenido y forma.

Recomendaciones

- Asesorar colaborativamente a los profesores de la disciplina de Historia del Centro Universitario Municipal de Manicaragua en el desarrollo del aprendizaje estratégico en estudiantes a través de una enseñanza infusionada.
- Proponer a otras disciplinas académicas la introducción del sistema de talleres metodológicos para el desarrollo del aprendizaje estratégico, tanto las integrantes Centro Universitario Municipal de Manicaragua, así como de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas.
- Elaborar una monografía que sintetice los principales aspectos teóricos y metodológicos abordados en los talleres como material de consulta para los profesores.

Bibliografía

Addine, F., (2000) *Diseño curricular*. La Habana, Instituto Pedagógico Latinoamericano Caribeño.

Addine, F. y J. Calzada, (2007) *La formación de la competencia de dirección del proceso pedagógico en la formación inicial del profesor. Fundamentos teóricos de un modelo didáctico*. La Habana, En Revista Pedagogía Universitaria. Vol.XII. No.1.

Álvarez Valdivia, I., (1997a) *Diseños humanísticos interpretativos, curso investigación científica*. Santa Clara, Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas Departamento de Psicología. Universidad Central de Las Villas.

Álvarez Valdivia, I., (1997b) *Proceso general de la investigación*. Material de estudio Curso Investigación Científica, Universidad Central de Las Villas.

Álvarez de Zayas, C.M., (1999) *La escuela en la vida*. La Habana, Educación.

Álvarez de Zayas, C. y H. Fuentes, (S/F) *El postgrado cuarto nivel de educación*. CEES, Universidad de Oriente.

Álvarez de Zayas, C. y V. M. Sierra Lombardía, (S/F) *La investigación científica en la sociedad del conocimiento*. Universidad de Oriente.

Álvarez de Zayas, R. M., (1997) *Hacia un currículo integral y contextualizado*. La Habana, Editorial Academia.

Añorga Morales, J., (1989) *El perfeccionamiento del sistema de superación de los profesores universitarios*. Tesis doctoral. La Habana, Universidad de la Habana.

Añorga Morales, J., (1994) *Glosario de términos de la Educación Avanzada*. La Habana: CENESEDA. Material Impreso.

Añorga Morales, J., (1995) *La Educación Avanzada y el Diseño Curricular*. La Habana, CENESEDA, ISPEJV.

Añorga Morales, J., (1998). *Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*. La Habana.

Bolívar Botia, A., (1999) *El currículo como un ámbito de estudio*. En J. M. Escudero Muñoz (Ed.)

Bolívar Botia, A., (1998) *Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*. Educación Avanzada.

- Burlatski, F., (1981) *Materialismo dialéctico*. Moscú, Editorial Progreso.
- Berges Díaz, J. M., (2003) *Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de habilidades comunicativas en docentes de secundaria básica*. Tesis doctoral. Cuba, ISP: "Félix Varela" -Villa Clara.
- Bernaza, G. y F. Lee, (2000) *Algunas reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación desde la perspectiva pedagógica de la educación de postgrado*. Cuba. MES.
- Cabrera Ruiz, I., (2007) *Superación profesional en Educación Intercultural: diplomado para el colectivo pedagógico del año académico en la universidad médica*. Tesis de maestría. Cuba.
- Cabrera Ruíz, I., (2009a) *El análisis de contenido en la investigación educativa. Propuesta de fases y procedimientos para la evaluación de la información*. Revista Pedagogía Universitaria. XIV (3), 71-93.
- Cabrera Ruíz, I., (2009b) *Autonomía en el aprendizaje: Direcciones para el desarrollo de la formación profesional*. Actualidades Investigativas en Educación.
- Cabrera Ruíz, I., (2009c) *Enseñar a aprender. Direcciones y estrategias didácticas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje*. Centro de Estudios de la Educación. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Cabrera Ruíz, I., (2011) *Educación intercultural del estudiante universitario: modelo desde la labor educativa del año académico de la carrera*. Tesis de doctorado.
- Cabrera Ruíz, I., (2013) *Fundamentos del aprendizaje estratégico*. Inédito.
- Cánovas Fabelo, L., (2000) *Educación para todos*.
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M. y M. Silverio, (2001) *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. La Habana, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Castellanos, D. y I. Grueiro, (1997) *Enseñanza y Estrategias de aprendizaje: los caminos del aprendizaje autorregulado*.
- Colectivo de autores, (1978) *La dialéctica y los métodos científicos de la investigación*. Moscú, Academia de Ciencias de la URSS. Editorial Progreso
- Colectivo de autores, (2004) *Compendio de Pedagogía*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

Comisión de las Comunidades Europeas, (2000) *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*.

Danta, C. y A. Reymond, (2008) “*La guía formativa: instrumento en la gestión del conocimiento y el logro de la interdisciplinariedad en un modelo semipresencial*”. Conferencia Metodológica. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Declaración Mundial sobre educación para todos, (1990) *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*.

Delors, J., (1995) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París, Ediciones UNESCO.

Delors, J., (1997) *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. UNESCO, Vol.12, pp. 91-103.

Díaz, F. y G. Hernández, (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Editorial McGraw-Hill interamericana.

Documentos normativos sobre la Educación Superior en los municipios, (2011). La Habana, Editorial Félix Varela

Escudero Muñoz, J. M., (1999) “El currículum, las reformas y la formación del profesorado” en J. Escudero Muñoz (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Editorial Síntesis.

González, A., (2005) *Tendencias y retos de la educación superior contemporánea. En La educación superior contemporánea de la realidad a la transformación*. Santa Clara, Editorial Feijoo.

González, A., (2006) *La universidad renovada*. Arequipa, Editorial UNAS.

González, A. y T. Gallardo, (2009) *Investigación educativa*. Editorial Feijoo

González, M., (2002) *La evaluación del aprendizaje*. La Habana, CEPES.

González, M.V., (2012) *Autonomía para aprender: asignatura para el currículo optativo/electivo de la Educación Superior*. Tesis en opción de Máster.

González Maura, V., (2002) *¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica*. Revista Cubana de Educación Superior.

- González, A., Recarey, S. y F. Addine, (2007) *La dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje mediante sus componentes*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Fernández, E., Lanuel, M., González, M. y I. Ramírez, (2004) *Material complementario de la asignatura investigación educativa*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Horrutiner Silva, P., (1997) *La formación de profesionales en la Educación Superior cubana*. Revista pedagógica Universitaria, vol 2.
- Horrutiner Silva, P., (1999) *La labor educativa desde la dimensión curricular*. Revista Pedagógica Universitaria
- Horrutiner Silva, P., (2006a) *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana, Editorial Félix Varela.
- Horrutiner Silva, P., (2006b) *La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. La Habana, MES.
- Klingberg, L., (1972) *Introducción a la didáctica general*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Labarrere, G., y G. Valdivia, (2002) *Pedagogía*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación. Ministerio de Educación Superior.
- Martínez, M., (2005) *Sistema de habilidades investigativas que deben lograrse en el desarrollo de las maestrías*. La Habana. IPLAC
- Mestre, U. y J. J. Fonseca, (2007) *Teleformación permanentes de docentes universitarios. Monografía*. La Habana, Editora Universitaria.
- Monereo, C., (1997) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Editorial Graó, Biblioteca del normalista. Cooperación española.
- Monereo, C., (2000) *La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Molina Durán, G. M., (2006) *De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: Formación Capacitación y Empleo*. <http://www.virtualeduca.org>. Palacio Euskaldina, Bilbao.
- Ortiz, E. A. y M. A. Marino (2004) *Problemas contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior*. Holguín, Universidad "Oscar Lucero", revista pedagógica universitaria Vol 9, No5.

Resolución 210, (2007) *Reglamento Docente Metodológico para la Educación Superior*. La Habana, ENPES.

Resolución 120, (2010) *Reglamento de Organización Docente de la Educación Superior*. Ministerio de Educación Superior.

Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba, (2003)

Rico, P., Santos, E.M., y V. Martín, (2004) *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*. La Habana, Pueblo y Educación.

Rodríguez, G., Gil, J., y E. García, (2004) *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana, Editorial Félix Varela.

Ruiz Iglesias, M., (2003a) *La gestión pedagógica en la Municipalización de la Universidad. Propuesta de capacitación y formación para profesores adjuntos del proceso de Municipalización de la Universidad*. UCLV.

Ruiz Iglesias, M., (2003b) *El logro de mayor autonomía en el aprendizaje: soporte básico del proceso de municipalización de la Universidad*. Monografía. UCLV.

Ruiz de Zarobe, L., (2007) *La formación del universitario en la autonomía en el aprendizaje*. Universidad del País Vasco. Centro virtual Cervantes, no.20-21.

Silvestre, M., (1999) *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

Tünnermann, C., (1996) *Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*.

¿Por qué te sitúas en ese nivel?

¿Cuáles son tus principales necesidades en este sentido?:

¿Qué contenido sugieres que se incluya en una superación en la que participes para prepararte para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en tus estudiantes?

Gracias por su colaboración

Anexo 2 Guía de la entrevista al jefe del disciplina de Historia.

Objetivo: Valorar la preparación metodológica que se realiza en la disciplina de Historia del Centro Universitario Municipal de Manicaragua.

Aspectos a tener en cuenta:

- 1-Temas abordados en las reuniones metodológicas de la disciplina.
- 2-Principales vías utilizadas en la preparación metodológica.
- 3-Principales carencias en los planes individuales de los profesores de la disciplina.
- 4-Principales fortalezas que tiene la disciplina.
- 5-Tipos de trabajo metodológico.
- 6-Niveles organizativos para el trabajo metodológico.
- 7- Formas de controlar el trabajo metodológico.

Anexo 3 Cuestionario evaluación del sistema de talleres por evaluadores externos.

El cuestionario tiene el objetivo de evaluar el sistema de talleres para la superación profesional desde el trabajo metodológico en el aprendizaje estratégico. Deberá marcar con una X según su valoración respecto a los indicadores. Asimismo podrá emitir juicios de valor en cada caso. Apreciamos y agradecemos su colaboración para la mejora del Modelo. Para la evaluación debe utilizar la escala valorativa que se le adjunta, con el fin de unificar criterios.

Datos.

Nombre y apellidos:

Fecha:

	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	No Adecuado	Valoraciones
Aproximación de las características del sistema de talleres respecto al funcionamiento del objeto.						
Características generales.						
Fundamentos						
Organización sistémica para el funcionamiento.						
Capacidad para atender cambios en la realidad para la que ha sido concebida.						
Diferenciación recíproca de los componentes para el funcionamiento.						
Relevancia social, significación teórico práctica,						
Capacidad para satisfacer las necesidades propuestas.						
Relevancia social, significación teórico práctica,						
Capacidad para satisfacer las necesidades propuestas.						

Contribución al trabajo metodológico.						
Contribución a la superación profesional.						
Representación gráfica del sistema de talleres						

Valoración general.

a) ¿Es aplicable el sistema de talleres? Si___ No__

b) ¿Recomienda aplicarlo en la situación actual? Si___ No__

Principales problemas encontrados	Soluciones que recomienda

Anexo 4 Registro de autoinforme del profesor.

Criterios de evaluación	Evaluación
Positivo	
Negativo	
Recomendaciones de mejora	
Transformaciones en los estudiantes	

Anexo 5 Guía de evaluación del sistema de talleres en sus resultados.

Fecha: _____

Instrucciones

Por favor marque con una X en una de las casillas que evalúan el impacto (alto, medio, bajo, ninguno) que ha tenido el sistema de talleres de superación en usted como docente. Puede describir su evaluación en la casilla descripción de los logros.

	Alto	Medio	Bajo	Ninguno	Descripción de los logros
Logros en la aplicación del sistema de talleres.					
Logros respecto al conocimiento conceptual del profesor respecto al aprendizaje estratégico.					
Logros respecto al conocimiento procedimental del profesor respecto al aprendizaje estratégico.					
Logros respecto al trabajo metodológico en la disciplina de Historia.					

Identificación de mejoras.

Problemas detectados	Sugerencias para solucionarlos

Anexo 6 Resultados de la encuesta a profesores para la caracterización de la superación en autonomía del aprendizaje.

	Si	%	No	%	Total	
					No	%
1. Inclusión la autonomía en el aprendizaje o el aprendizaje estratégico de los estudiantes cómo tema en las formas de superación profesional en que ha participado	4	57	3	43	7	100
2. Formas de superación profesional en las que se ha incluido la autonomía o el aprendizaje estratégico de los estudiantes cómo tema						
Si		No				
No	%	No	%			
4	57.0	3	43			
Formas		No	%	Fecha		
Curso		-	-			
Entrenamiento		4	57.1	2010 y 2011		
Diplomado		-	-			
Otras		-	-			
Total (7)		4	57.1			
		Si	No	Comentarios		
3. Atención desde el trabajo metodológico de la disciplina a la superación de los profesores.		6	1	Información valiosa, necesaria para el desarrollo profesional		
		Si	No	No sé	Comentarios	
4. Posibilidades del trabajo metodológico de la disciplina para preparar al profesor para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje o aprendizaje estratégico de los estudiantes		5	2		Importante contribución, actualiza los conocimientos	
5. Autovaloración de la preparación en autonomía del aprendizaje						
	No	Causas de la elección		Necesidades	Temas que sugiere	
Se autoevalúan con 1	1	No preparada		Habilidades	Estructura interna de la habilidad.	
Se autoevalúan con 2	1	Sólo conceptos generales.		Aprendizaje	Métodos y procedimientos en el proceso de enseñanza aprendizaje	

Se autoevalúan con 3	3	No lo llevo a la práctica con sistematicidad.	Guía formativa	Trabajo con la guía formativa en la disciplina
Se autoevalúan con 4	1	Me falta conocimiento	Estrategias didácticas	Búsqueda y procesamiento de la información
Se autoevalúan con 5	1	No es óptimo	Misión de la universidad	Aprender a enseñar
Total	7			

Anexo 7 Escala de valoración operacionalizada para la evaluación del sistema de talleres.

A continuación se explican los indicadores¹ que le permitirán evaluar el sistema de talleres. Usted puede enriquecer los aspectos de cada indicador si así lo desea, sólo inclúyalo.

Muy Adecuado: Se considera que el elemento evaluado es óptimo, no debiendo introducirse mejoras en ningún aspecto pues cumple a plenitud el objetivo para el que ha sido concebido así como la concepción teórica metodológica en la que se sustenta.

Bastante Adecuado: Se considera que el elemento evaluado cumple en un alto grado y de forma genérica el objetivo para el que ha sido concebido así como la concepción teórica metodológica en la que se sustenta. Sin embargo debe introducir ciertas mejoras, que aunque no implican una transformación sustancial, si optimizan su concepción.

Adecuado: Se considera que el elemento evaluado cumple en los parámetros mínimos con el objetivo para el que ha sido concebido así como la concepción teórica metodológica en la que se sustenta. Por sus cualidades aporta juicios de valor para la transformación de la realidad pero teniendo en cuenta que debe ser perfeccionado partiendo de la complejidad de los hechos a tener en cuenta y sus manifestaciones.

Poco Adecuado: Se considera que el elemento evaluado cumple solo algunos parámetros respecto al objetivo para el que ha sido concebido así como la concepción teórica metodológica en la que se sustenta, aportando pocos elementos valorativos para la transformación de la realidad. Por tanto debe ser redefinido casi en su totalidad o no considerado en la propuesta, partiendo de la complejidad de los hechos a tener en cuenta y sus manifestaciones.

Inadecuado: Se considera que el elemento evaluado no cumple con los parámetros respecto al objetivo para el que ha sido concebido así como tampoco con la concepción teórica metodológica en la que se sustenta, no aportando elementos valorativos para la transformación de la realidad. Por tanto no debe ser considerado en la propuesta, partiendo de la complejidad de los hechos a tener en cuenta y sus manifestaciones.

¹ La explicación de los indicadores ha sido extraída de la tesis de Doctorado: Educación intercultural del estudiante universitario: modelo desde la labor educativa del año académico, del Dr. C Isaac I. Cabrera Ruiz.

Anexo 8 Resultados de la evaluación al sistema de talleres por evaluadores externos.

Indicadores	Evaluación				
	Muy adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado
Aproximación de las características del sistema de talleres respecto al funcionamiento del objeto.	6	3	0	0	0
Características generales.	5	3	1	0	0
Fundamentos.	7	1	1	0	0
Organización sistémica para el funcionamiento	9	0	0	0	0
Capacidad para atender cambios en la realidad para la que ha sido concebida.	8	1	0	0	0
Diferenciación recíproca de los componentes para el funcionamiento	9	0	0	0	0
Relevancia social, significación teórico práctica.	9	0	0	0	0
Capacidad para satisfacer las necesidades propuestas.	9	0	0	0	0

Contribución al trabajo metodológico.	9	0	0	0	0
Contribución a la superación profesional.	9	0	0	0	0
Aplicabilidad.	9	0	0	0	0
Viabilidad.	9	0	0	0	0
Representación gráfica del sistema de talleres	9	0	0	0	0

Anexo 9 Resultados de la evaluación al sistema de talleres en su implementación.

Taller 1 “Retos de la época actual para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en la educación superior”	
Positivo	La motivación por el tema, el trabajo en equipos , la actualidad y pertinencia
Negativo	El abordar temáticas no relacionadas con el tema.
Recomendaciones	Mantener los talleres como forma de trabajo metodológico para socializar el conocimiento
Transformaciones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Familiarización con términos como época del conocimiento, desafíos. masificación, diversificación y calidad. ▪ Concientización de la constante actualización del conocimiento para enfrentar el reto y las tendencias actuales en la época del conocimiento. ▪ Necesidad de alcanzar competencias profesionales.
Taller 2 “Las estrategias de aprendizaje en la educación superior”	
Positivo	Mayor conocimiento de las estrategias de aprendizaje en la educación superior, empleo de óptimos procedimientos y desarrollo de habilidades.
Transformaciones en los estudiantes	Desarrollo de habilidades en la toma de apuntes y en la producción escrita.
Taller 3 “Búsqueda y procesamiento de la información en el proceso de enseñanza aprendizaje: la toma de apuntes”	
Positivo	Mejor preparación en el tema por parte de los profesores.
Transformaciones en los estudiantes	Sistematizar la incorporación de nuevas estrategias para la toma de apuntes.
Taller 4 “Búsqueda y procesamiento de la información en el proceso de enseñanza aprendizaje: la búsqueda de información en Internet”	
Positivo	Localización de informaciones de modo intencional, óptimo y estratégico.
Negativo	No sistematización en este tipo de búsquedas
Recomendaciones	Orientar la realización de nuevas actividades que comprendan la búsqueda en Internet siguiendo lo orientado en el taller.
Transformaciones en los estudiantes	Motivación hacia la búsqueda y procesamiento de la información.
Taller 5 “Estrategias didácticas de expresión y comunicación: la producción escrita y la comunicación oral. ”	
Positivo	Socialización de las mejores experiencias para la solución de problemas en conjunto.
Negativo	Dificultades en el empleo de las habilidades de expresión y comunicación
Recomendaciones	Consulta de otros materiales y profundizar en el dominio de la estructura interna de la habilidad.
Transformaciones en los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se comparte la búsqueda realizada. ▪ Resolver problemas de conjunto.
Taller 6 “La dimensión estratégica del conocimiento para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje”	
Positivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definición de conceptos esenciales. ▪ Sugerir nuevas formas para la apropiación del contenido

Transformaciones en los estudiantes	<ul style="list-style-type: none">▪ Motivación▪ Aprender procedimientos de aprendizaje▪ Anotar sintéticamente.
Taller 7 “Métodos y procedimientos para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje”	
Positivo	Conocimiento de la funcionalidad y complejidad de las tareas a resolver.
Transformaciones en los estudiantes	<ul style="list-style-type: none">▪ Toma de conciencia▪ Planificación previa.
Taller 8 “La guía formativa en el logro de aprendizaje estratégico de los estudiantes”	
Positivo	Socialización de experiencias a través del trabajo en equipo.
Recomendación	Perfeccionamiento de la guía formativa
Transformaciones en los estudiantes	<ul style="list-style-type: none">▪ Apropiación de conocimientos con la ayuda de la guía formativa.▪ Concientización para desarrollar el estudio independiente.

Anexo 10 Valoración de la evaluación del sistema de talleres en sus resultados.

	Alto	Medio	Bajo	Ninguno	Descripción de los logros
Logros en la aplicación del sistema de talleres.	6	1	0	0	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de resultados científicos. - Importancia del tema. - Enseñar a aprender. - Perfeccionamiento del trabajo metodológico de la disciplina.
Logros respecto al conocimiento conceptual del profesor respecto al aprendizaje estratégico	7	0	0	0	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos sobre el aprendizaje estratégico - Revisión de resultados científicos. - Identificación del tema como importante - Conocimiento sobre métodos para enseñar a aprender estratégicamente - Conocimientos sobre habilidades de aprender a aprender
Logros respecto al conocimiento procedimental del profesor respecto al aprendizaje estratégico	5	2	0	0	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades para enseñar estratégicamente - Desarrollo de habilidades relacionadas con el aprender a aprender
Logros respecto al trabajo metodológico en la disciplina de Historia	7	0	0	0	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque hacia la superación profesional - Acciones relacionadas con el aprendizaje estratégico

Problemas detectados	Sugerencias para solucionarlos
Acceso a los materiales que se debaten.	Lograr su recopilación impresa
Vínculo con la práctica docente.	Sistematizar el acompañamiento de los profesores durante el curso, en forma de asesoramiento, incluyéndolo como parte del sistema

Anexo 11 Textos compilados en un monográfico.