

ESTRATEGIA DE FORMACIÓN CONTINUA DIRIGIDA A LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE DESARROLLADOR DE LOS ESTUDIANTES

Continuous formation strategy addressed to University Professors in order to enhance the developer learning of the students

Stratégie de formation continue adressée aux enseignants universitaires pour pousser l'apprentissage développeur des étudiants

Diana Rosa Martín Sospedra*

Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez"

Resumen: El continuo proceso de formación de los docentes en el escenario universitario cubano constituye una de las más altas prioridades del Ministerio de Educación Superior en el país, en correspondencia con los profundos cambios socio-culturales, económicos y tecnológicos, y sus crecientes demandas desde el punto de vista de cómo alcanzar una mayor calidad en el aprendizaje de los estudiantes. En el presente trabajo, se presenta una estrategia de formación dirigida a docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador centrada en el trabajo cooperado en el grupo para el despliegue de las acciones formativas.

Palabras claves: Formación continua. Estrategia. Aprendizaje desarrollador. Educación superior.

Abstract: **Continuous formation strategy addressed to University Professors in order to enhance the developer learning of the students.** The continue process of formation of the teachers in the Cuban university scenery constitutes one of the highest priorities of the Ministry of Higher Education in the country, in correspondence with the deep social, cultural, economical and technological changes, and their growing demand to reach a higher quality in the students learning. The present work introduces a strategy of formation addressed to the university teachers to enhance the potentials of a developer learning, focused on the cooperative work in the group to achieve formative actions.

Key Words: Continue formation. Formation strategy. Developing learning. Higher education.

Résumé: **Stratégie de formation continue adressée aux enseignants universitaires pour pousser l'apprentissage développeur des étudiants.** Le processus continu de formation des enseignants au scénario universitaire cubain est l'une des plus hautes priorités du Ministère de l'Éducation Supérieure au pays, en correspondance avec les profonds échanges socioculturels, économiques

* Profesora auxiliar. Master en Educación Superior. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" (Uniss). Cuba. E-mail: dianarosa75@gmail.com

et technologiques, et leurs croissantes exigences dès le point de vue de comment atteindre une meilleure qualité dans l'apprentissage des étudiants. Dans ce travail, on présente une stratégie de formation adressée aux enseignants universitaires pour pousser l'apprentissage développeur centré au travail coopératif du groupe pour la promotion d'actions formatives.

Mots-clés: Formation continue. Stratégie. Apprentissage développeur. Éducation supérieure.

Introducción

El escenario social actual asiste a continuos cambios, los que reclaman con mayor exigencia: conocimientos y destrezas a sus ciudadanos, que no pueden sostenerse en la tradicional forma de aprender por simple reproducción. Alejado de una pedagogía tradicional, hoy se plantea la necesidad de sustituir las técnicas y estrategias de trasmisión-recepción por otras que orienten el aprendizaje como una tarea de indagación e investigación, que favorezca la participación de los estudiantes en la reconstrucción del conocimiento.

En este sentido, las universidades poseen una elevada responsabilidad social como instituciones indispensables para la formación educativa integral de un número cada vez más creciente de profesionales y el logro, en éstos, de aprendizajes de calidad, constituyendo uno de los más grandes desafíos para la educación superior a nivel global.

Al margen de tales requerimientos, durante las últimas décadas se ha ido conformando en Cuba una concepción sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrolladores, a la luz de los postulados del enfoque histórico-cultural de la psicología y de las más significativas tradiciones pedagógicas de la nación, de donde emerge la comprensión sobre los aprendizajes desarrolladores como aquellos que propician en los estudiantes el crecimiento y enriquecimiento integral de sus recursos

como seres humanos, promovida por prestigiosos investigadores, entre los que se destacan: D. Castellanos, M. Silvestre, J. Zilberstein y O. Ginoris.

Tal perspectiva, conduce a la reconceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje, ahora centrado en los estudiantes como sujetos del aprender, afirmado en una combinación intencional y típica entre los componentes instructivo, educativo y desarrollador para la construcción autónoma del conocimiento, que demanda, inevitablemente, transformaciones en la práctica educativa cotidiana y la oportuna formación continua de los docentes universitarios para lograrlo.

De ahí, que la comunidad científica presta cada vez mayor atención a esta problemática en el contexto universitario cubano. Se destacan estudios recientes, en los que se retoman aspectos teóricos y metodológicos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y el fomento de estrategias de aprendizaje y habilidades como vías para la autorregulación en la trama del aprender.

En estos, se realza el papel de la preparación psicopedagógica y la autosuperación del docente universitario, proyectando la formación, principalmente, desde las adquisiciones individuales. Alrededor de las alternativas de formación continua en este nivel no se consultan referentes que exploten el vínculo de las potencialidades de lo individual y lo grupal pues se enfocan, básicamente, en lo individual descuidando el carácter social del proceso formativo.

De forma general, no se hallan en la bibliografía consultada resultados que ofrezcan un carácter sistematizado a la problemática de cómo formar a los docentes universitarios para potenciar, en la práctica educativa, el aprendizaje desarrollador de los estudiantes.

En esta línea, se presenta una estrategia de formación continua dirigida a los docentes de la carrera Licenciatura en Psicología, en la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”, para potenciar en la práctica educativa el aprendizaje desarrollador de los estudiantes.

I. La formación continua de los docentes universitarios. Aproximaciones de partida

La creciente preocupación por la formación continua de los docentes universitarios está influenciada por los profundos procesos de cambios sociales, económicos y culturales registrados durante los últimos años y la incesante transformación de los sistemas educativos.

Como proceso social y cultural, esta obedece al carácter integral del desarrollo y la capacidad transformadora del ser humano y tiene lugar en la dinámica de las relaciones, constantes y sistemáticas, entre los docentes y la sociedad, capaz de potenciar y transformar la práctica educativa cotidiana, el saber, el hacer, el ser y convivir.

Este proceso permite a cada docente la profundización en los contenidos socioculturales y posibilita saltos cualitativamente superiores en el desarrollo profesional y humano, a partir de la apropiación activa y creadora de la cultura por medio de las interacciones que se establecen con los otros.

Desde esta perspectiva, tanto el empleo de una metodología participativa como el trabajo grupal se convierten en herramientas de indiscutible valor en el diseño de alternativas de formación dirigidas a los docentes universitarios como puede ser percibido desde los trabajos de Freire (1998); Hoyos(1999); Imbernón (2001); Vinuesa (2002); González, V. (2004, 2006, 2007); González, V. y González, R. (2007); Longarezi (2006); Longarezi y Alvarado (2012); Bernaza y otros (2013), en cuyo núcleo se advierte el papel activo del docente como sujeto de su formación y desarrollo.

Se constata en la bibliografía consultada la aceptación en cuanto a pensar la

formación de los docentes universitarios como formación continua a largo de la vida laboral en pleno ejercicio de la profesión docente. (González, 2006, 2007; Pineda y Sarramona, 2006, Longarezi y Alvarado, 2012; Alvarado y otros, 2010; Franco y Longarezi, 2011; Castillo y Montes, 2012; Longarezi y Silva, 2012; Bernaza y otros, 2013; Martín y Borges, 2013).

De este análisis emergen puntos de vista que conducen a la comprensión de la formación continua de los docentes universitarios como proceso esencialmente social que posibilita evolucionar el contexto educacional en el que se actúa, como resultado del enriquecimiento y actualización de los contenidos, métodos de la ciencia y valores que se logra en la interacción de lo grupal e individual, en el interjuego entre la experiencia teórico-práctica del docente y su compromiso tanto individual como social, en función de satisfacer las crecientes exigencias de la educación superior.

Aquí, la comunicación e interacciones que se establecen permiten la construcción y reconstrucción de niveles superiores de significados y sentidos, sobre la base de un actuar pedagógico que responde a los problemas del quehacer educativo. (Martín, 2012).

En Cuba, el desarrollo de la formación continua de los docentes universitarios acentúa el trabajo metodológico como una vía para la formación pedagógica del profesorado, en estrecha vinculación con la superación profesional, las que a nuestra consideración deben posibilitar el despliegue del proceso formativo a partir de la construcción intersubjetiva y cooperada de saberes y prácticas pedagógicas, al unísono del desarrollo de los recursos personales en el ámbito del grupo docente, en correspondencia con los requerimientos del proceso pedagógico de postgrado.

Conforme a los criterios de Bernaza y otros (2013) acerca del proceso pedagógico de postgrado, el mismo debe ofrecer recursos para fortalecer la regulación personal y permitir la satisfacción de las necesidades de autodirección para lograr una mejor inserción e idoneidad profesional.

En este proceso los métodos y procedimientos empleados se convierten en contenidos de aprendizaje y la acción reflexiva se instituye con un papel determinante que posibilita el análisis de la práctica educativa, la evaluación de nuevas posibilidades e inferencia de vías de cambio, convirtiendo la reflexión en una estrategia de desarrollo profesional y personal.

II. La formación continua de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador

La calidad educacional constituye el punto de arranque y de llegada en la universidad contemporánea, constituyendo un desafío ante los requerimientos de una educación que conduzca al desarrollo integral y sostenido de los estudiantes universitarios.

En este orden se retoma en la práctica educativa universitaria la concepción sobre los aprendizajes desarrolladores promovida por Castellanos y colaboradores (2001), quienes definen el aprendizaje desarrollador como “aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social” (p.11).

Se supera de este modo, la noción del estudiante como un mero receptor, un depósito o un consumidor de información, sustituyéndola por la de un aprendiz activo, capaz de realizar aprendizajes permanentes en contextos socioculturales complejos, de decidir qué necesita aprender en los mismos, cómo aprender, qué recursos tiene que obtener para hacerlo y qué acciones debe desplegar para obtener productos individual y socialmente valiosos. (Betts, 1991; Bermúdez y Pérez, 2004; Castellanos, 2005; Ginoris, 2007; Cabrera, 2008; Castellanos, A., 2009; Addine y otros, López y Rodríguez, 2010, Coromoto y Barrientos, 2011).

El aprendizaje desarrollador representa la manera de aprender y de implicarse en el propio aprendizaje. Este garantiza el tránsito de un control del proceso por parte del docente al control por parte de los estudiantes, provocando el desarrollo de actitudes, motivaciones, valores y de herramientas necesarias para aprender a aprender y aprender a crecer de manera permanente.

En la bibliografía se particulariza el aprendizaje desarrollador como resultado de la interacción que se establece entre sus dimensiones básicas: la activación-regulación (relacionado con el desarrollo de los procesos cognitivos y la metacognición), la significatividad (conceptual, experiencial y afectiva) y la motivación para aprender (con énfasis en las motivaciones intrínsecas).

Tal perspectiva imprime un sello peculiar a la práctica educativa que conlleva a una remodelación -en palabras de Silvestre (2002)- “en el camino hacia un proceso de interacción dinámico de los sujetos con el objeto del aprendizaje y de los sujetos entre sí” (citado en Silvestre y Zilberstein, 2002, p.21), y a nuevas formas de actuación de los docentes universitarios, tanto en el aspecto práctico-profesional como teórico-didáctico, como plantea Cabrera (2008).

Paralelamente implica un nuevo rol del docente universitario, en tanto educador del estudiante a través de la potenciación de un aprendizaje desarrollador, comprendida en función de provocar en la práctica educativa la activación y autorregulación de los procesos implicados en el aprender, el establecimiento de relaciones significativas con los contenidos que se aprenden unido a la motivación por aprender que impulsen el desarrollo integral del estudiante universitario por medio de la acción cooperada en el grupo. (Martín, 2014)

Así, el foco de la formación continua de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador se halla en el proceso creciente de enriquecimiento y transformación individual que permite evolucionar el quehacer educativo como resultado de la cooperación y la apropiación grupal de conocimientos, actitudes, prácticas y valores que les posibilitan conducir, intencional

y científicamente, el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante, a partir de la organización de situaciones de aprendizaje y condiciones que promueven el desarrollo de la autonomía, la autorregulación y la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida.

III. Estrategia de formación continua de docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes

La formación continua de los docentes universitarios demanda la búsqueda de alternativas solubles que contribuyan a allanar las brechas entre el estado real y deseado de la práctica educativa cotidiana. En este empeño, las estrategias como resultado científico ocupan un papel esencial en el marco de la investigación educativa.

Se presenta a continuación una estrategia de formación continua para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes que proyecta la dirección de la transformación individual de los docentes universitarios y el quehacer educativo, condicionado por la configuración de un sistema de acciones que, basado en la cooperación, conduce a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores como construcción intersubjetiva, que permiten la organización de las situaciones de aprendizaje y condiciones para potenciar un aprendizaje activo, autorregulado y significativo e impulsar el desarrollo integral de los estudiantes universitarios.

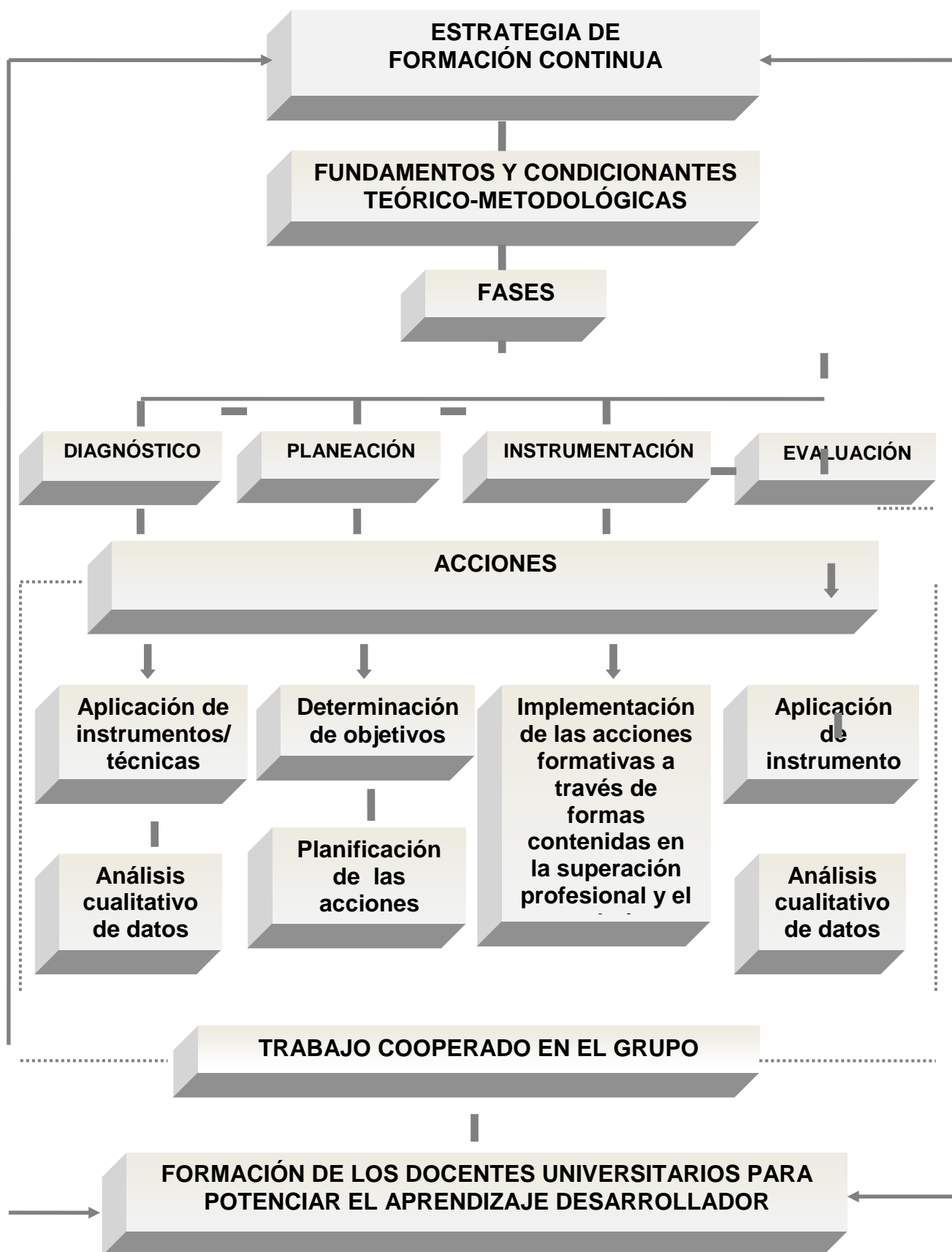


Figura 1. Representación de la estrategia de formación continua dirigida a los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes.

Se destacan como rasgos que caracterizan esta estrategia de formación continua:

- El enfoque sistémico, en el que predominan las relaciones de coordinación, aunque no dejan de estar presentes las relaciones de subordinación y dependencia.
- La estructuración a partir de fases o etapas relacionadas con las acciones de orientación, ejecución y control.
- La respuesta a una contradicción entre el estado actual y el deseado de la formación de los docentes universitarios, ubicado en el espacio y en el tiempo, que se pretende resolver mediante la utilización programada de determinados recursos y medios.
- El carácter dialéctico, dado por la búsqueda del cambio cualitativo en la formación (del estado real al estado deseado) que transcurre gradual y progresivamente, las constantes adecuaciones y readecuaciones que puede sufrir su accionar y la articulación entre los objetivos y la metodología.
- La cooperación como elemento distintivo en el diseño e implementación de las acciones formativas.
- La irrepetibilidad, debido a que las estrategias son casuísticas y válidas en su totalidad solo en un momento y contexto específicos. Ello no contradice el hecho de que una o varias de sus acciones puedan repetirse en otro contexto. (De Armas y otros, 2003)

Sus fundamentos descansan en la teoría marxista y leninista del conocimiento, el enfoque histórico-cultural de la psicología, la noción de participación, mediación y práctica social como inherentes a la educación y el desarrollo, cristalizados armónicamente en las leyes, categorías y principios de la pedagogía cubana.

Se formulan, además, un grupo de condicionantes como soportes teórico-metodológicos de la estrategia, como son:

- La participación, que toma en cuenta la unidad de lo interno y lo externo de la actividad del sujeto y la comunicación como recurso mediacional en la interacción.
- Las metas comunes, que se perciben sí, y solo sí, todos trabajan juntos y cada cual aporta su parte.
- La trascendencia, que equivale a ir más allá del aquí y el ahora, y crear un nuevo sistema de necesidades que mueven a acciones posteriores.
- La motivación intrínseca, generada por factores interpersonales al trabajar juntos, de forma cooperada y con aspiraciones compartidas para alcanzar un objetivo significativo.
- La interdependencia positiva, que propicia en los participantes la preocupación por estimular el aprendizaje y el logro de sus compañeros, lo que se consigue mediante el establecimiento de objetivos de grupo.

Como elemento distintivo de la estrategia se encuentra el trabajo cooperado en el grupo. Se considera que la solución a la mayoría de los problemas contemporáneos, a diferentes niveles, difícilmente se logra por acciones individuales, se necesita de la comunidad de esfuerzos para creadoramente darles solución. No basta, por tanto, lo meramente grupal, se requiere de modo intencionado que al interior del grupo se establezcan relaciones de cooperación.

En este sentido, se concibe el trabajo cooperado en el grupo de docentes como un instrumento para la construcción intersubjetiva de aprendizajes activos, significativos y autorregulados en un clima relacional positivo, a través de la interacción horizontal que se establece entre los miembros del grupo, que propician la reflexión sobre la propia experiencia y la transformación de esquemas y creencias de los docentes ante el conocimiento de nuevas realidades de saberes y prácticas pedagógicas.

Con el propósito de ofrecer una guía que favorezca la implementación del trabajo cooperado en el grupo se presenta un recurso metodológico a partir de la dinámica e interrelación que se establece entre sus etapas:

- Creación del compromiso para el cambio y la mejora individual, grupal y, por tanto, de la institución universitaria. Dirigido a la búsqueda del compromiso y la responsabilidad, de forma que la actividad formativa logre niveles de significatividad elevados y compartidos, y la posibilidad de conducir hacia la apropiación grupal de los contenidos de la formación como marco referencial colectivo para el despliegue de una práctica educativa que provoque el aprendizaje desarrollador e impulse el crecimiento integral de los estudiantes universitarios.
- Creación de la capacidad de trabajo cooperado en el grupo. Es este el eje básico en que se sustentan las acciones de la estrategia. El trabajo cooperado en el grupo de docentes está determinado en gran medida por las actitudes positivas hacia la cooperación, basadas en la participación y el diálogo, donde entran a jugar los procesos socio-psicológicos que tienen lugar en el marco del grupo como el desarrollo, la cohesión e influencia grupal, unido a las particularidades que asume el proceso comunicacional en este ámbito de socialización y las formas de interacción predominantemente de influencia e interinfluencia.
- Organización grupal de las acciones formativas. En esta etapa se presenta la propuesta inicial sobre la organización de las acciones formativas, la cual es sometida a la valoración por parte de todos los miembros del grupo, en la búsqueda de la organización final de manera convenida en el grupo a partir de las necesidades sentidas y experiencias de todos. También son concebidas las condiciones materiales y humanas requeridas para la realización exitosa de las acciones formativas.
- Ejecución cooperada de las acciones formativas. En esta etapa se sitúan dos

momentos claves para la realización de las acciones, el primero a partir de la experiencia profesional de los docentes, sus vivencias y, el segundo sobre la base de la confrontación de saberes y prácticas por medio de la información disponible por el coordinador de las acciones para la formación de los docentes. Se concibe la realización de las acciones formativas focalizadas hacia el logro de metas comunes y objetivos grupales que favorecen la participación cooperada de los docentes y el funcionamiento del grupo como un todo dinámico en la apropiación del conocimiento.

- Evaluación grupal. Se comprende la evaluación como proceso y resultado, este último valorado desde las perspectivas de los docentes participantes a partir de sus percepciones sobre la influencia de estrategia tanto en la formación profesional como personal. La evaluación sistemática se realiza a partir de los conocimientos, actitudes, prácticas y valores que evidencian los participantes durante todo el proceso que se expresan a través de la participación activa en los intercambios y reflexiones que ocurren durante la actividad. Se enfatizan las diversas formas de evaluación, con énfasis en la autoevaluación, desde la reflexión y valoración que el docente realiza de su formación, así como la coevaluación y la heteroevaluación, a través del análisis y diálogo grupal, de forma tal que se produzca una retroalimentación del proceso vivido, donde afloren las nuevas vivencias y experiencias.

Las fases de estrategia no mantienen un tiempo delimitado sino que como es propio de la investigación-acción se construyen de forma dinámica, en el ir y venir del propio proceso, donde el vínculo entre la subjetividad individual y grupal aporta riqueza y significatividad a cada una de ellas y sus acciones.

La fase correspondiente al diagnóstico se dirige a la búsqueda de las necesidades formativas y potencialidades de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador, a partir de la percepción de los docentes participantes y la configuración grupal del proceso diagnóstico.

En esencia, se trata del análisis y valoración grupales sobre las necesidades formativas y potencialidades desde el punto de vista del tema de interés y de su solución, donde la participación cooperada y la comunicación horizontal que se establecen posibilitan la realización de acciones reflexivas desde las experiencias y vivencias de los docentes participantes acerca de la práctica educativa actual y deseada, con un papel determinante en el incentivo de la motivación y el desarrollo de la cohesión grupal.

Como parte de los aspectos metodológicos que sostienen la investigación pueden señalarse: la participación de la totalidad de docentes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss, un enfoque esencialmente cualitativo, apoyado en el método de la investigación-acción, en este caso la I-A participativa como modalidad que posibilita la construcción, reconstrucción y empleo de los saberes y prácticas (profesionales y personales), lo cual devela el inherente carácter educativo de la investigación, unido al empleo de un grupo técnicas para la recogida de la información

Este proceso se desarrolla a partir de la construcción de categorías y subcategorías de análisis, que emergen de la experiencia investigativa de los autores, del vivir en el grupo y del pensar y sentir de manera colectiva de todos los participantes.

Como resultado de este diagnóstico participativo quedaron establecidas las necesidades formativas en relación con la búsqueda activa y reflexiva del conocimiento por el estudiante, el diagnóstico de las potencialidades individuales y grupales para el aprendizaje, el fomento de la actividad productivo-creadora y la metacognición, la potenciación de la significatividad del aprendizaje, el desarrollo de la motivación para aprender y la organización de las situaciones de aprendizaje y condiciones desarrolladoras.

Unido a ello, se destacaron como potencialidades el alto compromiso y responsabilidad con la calidad de la formación del profesional, la disposición para la

conducción del aprendizaje desarrollador en la práctica educativa, las actitudes positivas hacia la cooperación, la participación, el diálogo y la reflexión, hacia la formación continua como soporte básico para la práctica pedagógica de los docentes universitarios y la cohesión grupal.

Seguidamente, en la fase de planeación se definen los objetivos que guían la transformación de la formación de los docentes universitarios, los que se enuncian a continuación:

- Contribuir a la formación de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador de forma que provoque tanto el desarrollo profesional como personal.
- Fomentar un pensamiento crítico, reflexivo y transformador sobre la práctica educativa que contribuya a la regulación del comportamiento y la autoeducación.
- Fomentar un clima relacional y afectivo positivo por medio de la cooperación, la participación y el diálogo, que posibiliten la activación de la motivación, la construcción de sentidos, significados compartidos y valores acerca del objeto de la formación y el propio proceso.
- Contribuir a la aplicabilidad en la práctica educativa de los contenidos de la formación para potenciar el aprendizaje desarrollador, a partir de la transformación de creencias y esquemas en uso en la conducción del aprendizaje de los estudiantes universitarios.

En esta fase también se efectúa la planificación de las acciones formativas, las que se organizan a partir de formas contenidas en la superación profesional y el trabajo docente-metodológico, determinadas grupalmente desde las necesidades sentidas de los participantes. Se emplea así: la reunión metodológica, la conferencia especializada y el taller metodológico.

Debe destacarse que el taller constituye una forma organizativa de gran valor para el proceso este formativo, al constituirse como espacios de análisis y reflexión,

donde convergen experiencias y vivencias de los participantes acerca de la práctica educativa, y de situaciones de aprendizaje concretas, desde la concepción de la clase, así previamente orientado en las guías de autopreparación confeccionadas como soportes para el desarrollo de los talleres y que permiten la posterior demostración, argumentación y análisis en el grupo docente.

En relación con la instrumentación de las acciones formativas, éstas se realizan con una duración aproximada entre dos y cuatro horas, con una frecuencia semanal y aprovechando, además, los espacios creados en el departamento docente para el trabajo metodológico y la superación profesional.

Mientras que la evaluación se lleva a cabo como proceso y resultado. Se desarrolla de forma continua a partir de la expresión de los conocimientos, actitudes, prácticas y valores de los docentes en los intercambios y sus reflexiones. Además por medio de la aplicación de técnicas para la recogida de información tras concluidas las acciones planificadas.

En ello, adquirieron un papel fundamental las diversas formas de evaluación, con énfasis en la autoevaluación desde la reflexión y valoración que el docente realiza de su formación, unido a la coevaluación y la heteroevaluación mediante el análisis y el diálogo grupal, elementos que se tuvieron en cuenta en el momento de cierre de la intervención, a manera de retroalimentación del proceso vivido, donde se devuelven al grupo las experiencias y transformaciones experimentadas.

Este resultado científico se somete a diferentes niveles de valoración, entre ellos el criterio de expertos, quienes consideraron que los indicadores valorados se movían entre las categorías muy adecuado (6) y bastante adecuado (2), lo que le confiere pertinencia y factibilidad.

Asimismo, la valoración de la estrategia por los docentes participantes, los protagonistas por excelencia de este proceso formativo, los que unánimemente, ofrecieron una opinión positiva en cuanto a: el nivel de motivación e implicación personal, la disposición para la aplicabilidad en la práctica educativa de los

contenidos de la formación, la eficacia de la ayuda externa (aprendizaje mediado) y el impacto de la estrategia en la formación y transformación tanto en el plano individual como grupal, y de la práctica educativa.

De igual forma identificaron como aspectos positivos y potencialidades transformadoras de esta estrategia:

- El desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo sobre la práctica educativa y fomento de nuevos modos de actuación para la conducción del aprendizaje de los estudiantes.
- La apropiación de contenidos teórico-prácticos en torno al aprendizaje desarrollador y movilización hacia una práctica educativa que potencie el aprendizaje desarrollador, y, con ello, la formación integral de los estudiantes universitarios.

IV. Conclusiones

La formación continua de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador se presenta como una propuesta con influencias marcadas en el desarrollo de las esferas profesional y personalológica de los docentes que posibilitan evolucionar el contexto social en el que se actúa, a partir de las crecientes exigencias de la educación superior y de la sociedad en general en torno a la calidad de los aprendizajes que conllevan a la articulación de una práctica educativa que promueva la autonomía y desarrollo integral de los estudiantes universitarios.

En este orden se proyecta una estrategia de formación continua, centrada en el trabajo cooperado en el grupo y el cumplimiento de un grupo de condicionantes como premisas y soportes teórico-metodológicos, en la que se combinan armónicamente formas de la superación profesional y el trabajo docente-metodológico matizadas por la participación activa, reflexiva y creadora de los docentes en su formación y desarrollo.

La valoración de este resultado científico por el criterio de expertos evidenció su pertinencia y factibilidad, a partir de la consideración bastante adecuada sobre las categorías y subcategorías de análisis, las etapas y acciones que conforman la estrategia, y muy adecuadas acerca de los fundamentos que sustentan la estrategia, las condicionantes propuestas como soportes teórico-metodológicos, los recursos metodológicos que apoyan el diagnóstico participativo y trabajo cooperado en el grupo, la contribución a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas y valores para potenciar el aprendizaje desarrollador, su pertinencia y validez para la formación de los docentes y transformación de la práctica educativa en la universidad.

Los docentes participantes valoraron positivamente la implementación de la estrategia y sus potencialidades transformadoras como resultado de la apropiación y el enriquecimiento de conocimientos, actitudes, prácticas y valores para potenciar el aprendizaje desarrollador, favorecido por la participación, comunicación horizontal y retroalimentación, la contextualización y posibilidades de aplicación de los contenidos formativos, la búsqueda del sentido personal y la estimulación de motivaciones intrínsecas hacia los contenidos y el propio proceso formativo, y, sobre todo, las relaciones de cooperación que maximizan el aprendizaje y el desarrollo tanto a nivel individual como grupal.

Referencias

BERNAZA, J. Y OTROS. El proceso pedagógico de postgrado: fundamentos, retos y aplicaciones. En *Congreso Internacional Pedagogía 2013*, La Habana, Cuba, 2013.

CABRERA, I. *Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: direcciones y estrategias en la formación profesional*. Centro de estudios de la Educación, UCLV, Villa Clara, Cuba, 2008.

CASTELLANOS, A. El sujeto grupal en la actividad de aprendizaje: una propuesta teórica. En *Estrategias de aprendizaje en la nueva universidad*. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria, 2009.

CASTELLANOS, D. Y OTROS. *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador* (Colección Proyectos). ISPEJV, La Habana, Cuba, 2001.

CASTELLANOS, D. Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar. En *Congreso Internacional Pedagogía 2005*, Curso 26, La Habana, Cuba, 2005.

DE ARMAS, N. Y OTROS. Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. En *Congreso Internacional Pedagogía 2005*, Curso 85, La Habana, Cuba, 2003.

MARTÍN, D. La formación de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador. *Gaceta Médica Espirituana*, 16(2), 2014. Disponible en: [http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.16.\(2\)_14/resumen.html](http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.16.(2)_14/resumen.html)

MARTÍN, D. La cooperación como herramienta para la formación continua y el desarrollo sostenido de los docentes universitarios. Ponencia presentada en el *Seminar on Economic Administration for Latin American, Caribbean and South Pacific Countries*. Beijing, República Popular China, 2012.

MARTÍN, D. Y BORGES, M.C, A formação de professores na UFTM. Ponencia presentada en el *XII Seminário Nacional o Uno e o Diverso na Educação Escolar y III Congresso de Psicopedagogia*, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil, 2013.

SILVESTRE, M. Y ZILBERSTEIN, J. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación, 2002.