



**CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

**LA ESTIMULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL
DOCENTE DE LAS ESCUELAS PEDAGÓGICAS**

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

MARCIAL ALFONSO GARCÍA

Cienfuegos

2018



**CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

**LA ESTIMULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL
DOCENTE DE LAS ESCUELAS PEDAGÓGICAS**

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

Autor: Lic. Marcial Alfonso García

Tutora: Prof. Tit., Lic. María Magdalena López Rodríguez Del Rey, M.Sc., Dr. C

Cienfuegos

2018

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora Magdalena por la orientación precisa, el cariño sincero, la exigencia permanente y por ser mi mejor maestra. Gracias por confiar en mí y por convertirme en el ejemplo ideal de estimulación del aprendizaje.

A los profesores del CEDDES de la Universidad de Cienfuegos, por saber combinar la crítica con la enseñanza y por las recomendaciones adecuadas y oportunas.

A Ovidio, Enma, Yedelis, Sonia, Baby, en fin, a todos los directivos y profesores de la escuela pedagógica Octavio García Hernández por estar dispuestos a colaborar con la investigación.

A los profesores miembros del Grupo Multidisciplinario de la Universidad que atiende la escuela pedagógica de Cienfuegos, por la dedicación y entrega a las tareas relacionadas con la investigación.

A los doctores Gilberto Suárez y Luisa Baute por la ayuda y estímulo constante.

A todos los compañeros de trabajo que con sus palabras me animaron a continuar.

A Hildita, Taimy, Migdali, Grisel, Jesús, Dayán y a todos los amigos que se hicieron presentes cuando los necesité, en especial a Irenita, por apoyarme y creer en mí.

A Esther Guedes y Santiago Díaz por los valiosos aportes brindados a la estructura de la tesis.

A Mirtha Becerra por sus enseñanzas en cuanto a redacción y estilo: un aprendizaje de gran valor.

A mis padres y mis hermanos Ericel y Alejandro, por toda la ternura brindada.

A mis hijos Adrián, Frank y Lián, por su amor y comprensión.

El agradecimiento a mi esposa por su respaldo incondicional, sobre todo, por la palabra de aliento y la expresión comprensiva que recibí en cada uno de los momentos de la investigación. A ella estaré eternamente agradecido.

A todos muchas gracias

DEDICATORIA

A los profesores que prestigiaron con su labor la

Escuela Formadora de Maestros

Conrado Benítez García

de Cienfuegos

SÍNTESIS

Los estudios y esfuerzos por elevar la calidad educativa en las escuelas pedagógicas develan la importancia de estimular el aprendizaje en la superación profesional de sus docentes. Sin embargo, las contradicciones entre la política, la teoría y las necesidades de la práctica pedagógica, revelan como problema científico: ¿cómo estimular el aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas? Se plantea como objetivo proponer una concepción didáctica para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de estos docentes. Para su cumplimiento se emplearon métodos teóricos, empíricos y matemáticos, que generaron la información necesaria para la toma de posición del autor. La concepción didáctica que se presenta como resultado científico asume como punto de vista el enfoque contextual, socio - comunicativo y colaborativo. En la propuesta se conciben los fundamentos y la secuenciación metodológica para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes, lo que denota la naturaleza teórica y didáctica del resultado. La propuesta fue validada mediante la valoración de los resultados de su aplicación en la práctica y los criterios de expertos, demostrando la relevancia que tiene para modificar la manera en que los docentes aprenden y utilizan los aprendizajes en la práctica.

INDICE	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. PRESUPUESTOS TEÓRICOS DE LA ESTIMULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE DE ESCUELAS PEDAGÓGICAS	12
1.1. Exigencias de la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas	12
1.2. Las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional del docente de escuelas pedagógicas	20
1.3. Estimulación del aprendizaje en las actividades de superación profesional del docente de escuelas pedagógicas	27
1.4. Posiciones para elaborar la concepción didáctica que se propone	36
Conclusiones del capítulo	45
CAPÍTULO 2. PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA LA ESTIMULACIÓN DEL APRENDIZAJE	47
2 .1. Caracterización de las actividades de superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas	47
2.2. Proceso de elaboración de la concepción didáctica	59
2.2.1. Elaboración de la propuesta preliminar	61
2.2.2. Valoración de la propuesta preliminar mediante el “Ábaco de Régnier”	66
2.2.3. Determinación de los criterios y los tipos de influencias	70

2.2.4. Valoración con usuarios	73
Conclusiones del capítulo	78
CAPÍTULO 3. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA LA ESTIMULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE DE LAS ESCUELAS PEDAGÓGICAS Y SU VALIDACIÓN	80
3.1. Estructura de la concepción didáctica	80
3.1.1. Fundamento de la concepción didáctica	81
3.1.2. Secuenciación metodológica	89
3.2. Proceso de validación de la concepción didáctica para la estimulación del aprendizaje	100
3.2.1. Análisis de los resultados de la implementación de la propuesta	102
3.2.2. Valoración de la concepción didáctica mediante criterio de expertos	112
Conclusiones del capítulo	117
CONCLUSIONES	118
RECOMENDACIONES	119
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

En los sistemas educativos del mundo se reconoce la importancia del maestro para el desarrollo de la sociedad en general, por efecto se crean programas para su formación, entre los que se encuentran aquellos que se desarrollan en las escuelas normales para maestros o escuelas pedagógicas. En estos contextos, se le atribuye al docente formador de maestro, un papel fundamental en el cumplimiento de los objetivos del perfil del egresado de las carreras que se estudian y se prioriza la preparación que debe tener para enfrentar los retos de la formación de maestros de nivel medio superior.

Al respecto, autores europeos como Escolano (1982), Del Pozo (1993), Giner (2011), Imbernón (2012) y Gutiérrez (2012), declaran que estos docentes que forman maestros deben poseer experiencias en la docencia, así como conocimientos psicopedagógicos y didácticos propios de cada nivel educativo; pero, además, deben estar dispuestos a aprender diversos conocimientos para ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades de la práctica. Esta idea es compartida por investigadores latinoamericanos como Araujo (2013) y Gouvea (2013), los que plantean que los objetivos de la superación profesional deben dirigirse a la satisfacción de las necesidades relacionadas con las exigencias que tiene que cumplir el docente en este tipo de escuelas.

Para lograr este propósito se precisa comprender la necesaria integración de los procesos internos del desarrollo (la personalidad del docente) y de las condiciones externas (el contexto social en el que se lleva a cabo el ejercicio de la profesión docente) en las actividades de enseñanza - aprendizaje que tienen lugar en el proceso de superación profesional. Desde esta idea, Alonso (2014) y Sousa (2015) exponen que es necesario incitar al docente a la participación activa en el proceso, al aportar recursos que promuevan un cambio de actuación con respecto al aprendizaje, lo cual se manifiesta en la

responsabilidad y el compromiso con que asisten a las actividades de superación, así como la utilización que hacen de los aprendizajes al enfrentar los problemas del contexto educativo y proyectar su formación continua.

En Cuba, la superación profesional de los docentes formadores de maestros toma como sustento teórico fundamental los aportes de Añorga (1999-2014) y Castro (2007-2012) que parten de los modelos de formación de los docentes, legitimados a nivel internacional y en los que, de manera específica, se integran el postgrado, la investigación, el trabajo científico metodológico y la autopreparación. En este caso, la conciben como un conjunto de procesos de enseñanza - aprendizaje que con carácter continuo y sistémico se sustenta en acciones de aprendizaje que deben favorecer la autonomía y creatividad para que los docentes interioricen la cultura que requieren en función de enriquecer su práctica.

Estas autoras asumen que las actividades de enseñanza en la superación deben influir en que los docentes que asistan, identifiquen sus necesidades y encuentren las vías adecuadas para aprender, lo cual se puede lograr, si se promueve la utilización de recursos que aseguren el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes y, con ello, el ascenso continuo a nuevos aprendizajes.

Las ideas anteriores se legitiman en las indicaciones nacionales acerca de la superación profesional del docente que forma maestros de nivel medio en las escuelas pedagógicas, en las que se precisa la importancia de satisfacer, de manera inmediata, las carencias vinculadas a su actividad pedagógica, tanto en los aspectos profesionales como en los personales, sociales, a partir del diagnóstico y de la implicación del docente en la actividad de superación.

De los propósitos y contenidos de estas indicaciones se infiere que el docente de las escuelas pedagógicas debe mantenerse incentivado por aprender y realizar cambios en sus modos de actuación con respecto al aprendizaje, pues estos docentes –según Zamora (2013) y Torres (2014)- se enfrentan a la complejidad de un proceso marcado por la heterogeneidad de los claustros y por el encargo dual

de formar un estudiante de nivel medio superior y, a la vez, un maestro (R.M 151, 2010). De ahí que se insista en la preparación del docente en conocimientos teóricos y prácticos, tanto de las ciencias particulares como pedagógicas, para que pueda enfrentar su actividad profesional.

Contrario a esta situación, pocas investigaciones se han dedicado, de forma explícita, al estudio de la superación profesional de los docentes de escuelas pedagógicas de nivel medio. Entre las más difundidas están las ideas de Valdés (2012) que refieren los aspectos de carácter organizativo de este proceso, al connotar la determinación de los objetivos, el orden de las actividades, la planificación del tiempo, el uso de los espacios y la selección de los contenidos para asegurar la apropiación del contenido que necesitan los docentes para enfrentar las exigencias de su actividad profesional; pero no explicita la manera de promover la participación activa y el aprendizaje en articulación con las aspiraciones y expectativas que les posibiliten la actividad creadora.

Otros autores como Martínez (2013), Torres et al. (2013) profundizan en aspectos metodológicos de este proceso y confieren importancia a la concatenación de los pasos o actividades que incentiven al docente a alcanzar objetivos, metas y expectativas de aprendizaje, además, reconocen el potencial estimulador que poseen los medios y particularizan en cómo llevar a cabo la determinación de necesidades y su papel en la planificación, ejecución y control de la superación profesional; no obstante, queda por precisar cómo la relación entre los métodos, medios y recursos puede ser utilizada para avivar en el docente la curiosidad y el esfuerzo por aprender, así como la responsabilidad que tiene con las tareas de aprendizaje.

Al respecto, Zamora (2013) y Torres (2014) defienden que en la práctica la superación profesional, por sus formas organizativas y concreción en el contexto de las escuelas pedagógicas, debe ajustarse al diagnóstico del docente y recomiendan los talleres como una vía para incentivar el intercambio de saberes. Al mismo tiempo refieren que, para cumplir sus objetivos, las actividades que se realicen tendrán que compulsar al docente a ampliar, de forma continua, los límites de la zona de desarrollo

próximo o potencial y, por lo tanto, los progresivos niveles de aprendizaje. Sin embargo, no declaran la manera y los recursos que permitan disponer al docente para participar en las actividades de aprendizaje y utilizar los aprendizajes en la transformación de su práctica.

Estos autores consideran que las actividades de superación profesional que se organicen, deben tomar en cuenta las demandas nacionales, las particularidades del docente, el intercambio y la colaboración entre los que participan, la diversidad de las formas organizativas, así como las posibilidades del contexto de actuación. También refieren la necesidad de compulsar la significación y el sentido del aprendizaje en función de mejorar las prácticas educativas en las escuelas pedagógicas y reconocen que existen carencias teóricas en cuanto a qué recursos emplear y cómo utilizarlos para organizar, estructurar de forma metodológica y concretar en la práctica la participación activa del docente en las actividades de aprendizaje.

Estas limitaciones teóricas tienen su expresión en investigaciones realizadas en Cienfuegos, en las que; si bien, autores como Pérez (2012), Alfonso y Domínguez (2014) abogan por la conformación de un proceso de superación profesional de alto grado de autonomía del docente en la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades, valores y modos de actuación requeridos; no explicitan las acciones que permitan rebasar la emergencia, la especialización didáctica, la falta de integralidad con que se abordan los contenidos, de manera que aseguren la continuidad del aprendizaje, más allá de las actividades presenciales de superación que se organizan.

En este marco, Alfonso, López y Mendoza (2014) apuntan que esta situación se asocia a una insuficiente fundamentación de los aspectos organizativos, metodológicos y prácticos que deben seguir las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional en función de incitar al docente de las escuelas pedagógicas hacia el aprendizaje activo y transformador. Al respecto, Pérez (2017) insiste en que la formación del docente de estas escuelas precisa de actividades que jueguen

un papel determinante en la asimilación de los contenidos, que impliquen al docente en la transformación de la práctica y lo disponga e incentive a protagonizar su aprendizaje.

Por tanto, estos autores advierten la necesidad de estimular el aprendizaje en la superación profesional, pero reconocen que aún es un reto; pues, cada vez más, se requiere proporcionar apoyos y ayudas para que estos docentes se apropien de los contenidos que exige el marco sociocultural al que pertenecen y avancen en la realización de sus actividades, mientras aportan al desarrollo de su profesión.

Al coincidir con estos autores se evidencia la necesidad de contar con una concepción que permita fundamentar y secuenciar la manera de estimular el aprendizaje en las actividades de superación, de forma tal que los docentes asuman una participación activa en el aprendizaje y utilicen lo aprendido en la práctica profesional, otorgando continuidad y valor transformador a los contenidos abordados. Sin embargo, las posiciones que se asumen al organizar y desarrollar las actividades de superación profesional se orientan más al contenido que a disponer al docente hacia el aprendizaje.

Esta consideración se avala en las discusiones grupales e intercambios informales con directivos y teóricos de la formación docente en Cuba, así como con directivos de los departamentos y facultades de las universidades encargadas de la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, al reiterarse el criterio de que aún la forma en que se conciben las actividades de enseñanza en la superación profesional, no promueven con intencionalidad el aprendizaje de los docentes, en función de que puedan tener un rol activo, transformador en su manera de aprender y en su desempeño. Predomina el propósito de satisfacer las necesidades cognitivas y metodológicas que emanan de la actividad pedagógica y de otras que surgen de la dinámica de trabajo.

Plantean, además, que desde el punto de vista didáctico, existen carencias teóricas en cuanto a cómo lograr estimular el aprendizaje en las actividades de superación en articulación con los componentes del proceso de enseñanza - aprendizaje, los cuales –según estos autores- son poco aprovechados para instar al docente a apropiarse de los contenidos que requieren para su crecimiento humano y

profesional en su contexto de desempeño, lo cual constituye una de las problemáticas aún no resuelta que afecta los resultados que demanda el encargo social de las escuelas pedagógicas.

El análisis de los resultados de las actividades de superación profesional en la práctica, realizado por directivos y metodólogos del Ministerio de Educación de Cuba (MINED) (Forneiro, et al. 2012; Torres, et al. 2013, Torres, 2014; Caballero, 2015) permitió confirmar que se privilegia el tratamiento del contenido, sin que se aproveche sus potencialidades para la estimulación del aprendizaje, ni el uso de recursos y métodos que la favorezcan, lo que se manifiesta en la tendencia al análisis centrado en los problemas de la práctica como único incentivo para el aprendizaje. Se advierten así insuficiencias para: compulsar la apropiación de los contenidos en las distintas formas de organización, conseguir la colaboración y la comunicación entre los docentes e implicarlos de manera activa en el aprendizaje de su actividad profesional, al aprovechar las potencialidades del contexto en la continuidad del aprendizaje y su utilización en la transformación de la práctica profesional.

Como parte del estudio empírico realizado en el periodo comprendido entre los años 2012 y 2014 (Alfonso, 2014) mediante: análisis documental, encuestas a docentes, entrevistas a directivos y observaciones se pudo profundizar en ideas básicas de la superación profesional que constituyen praxis en las escuelas pedagógicas. Se constató –por una parte- diversidad de temas y variedad en las formas de organización de las actividades que se desarrollan y –por otra parte- que los programas elaborados en la Universidad con el concurso de los directivos de las escuelas pedagógicas, no logran aún satisfacer las necesidades de superación de sus docentes.

En un sentido más específico, los instrumentos aplicados denotan la inconformidad de los propios docentes en la forma de concebir los programas de superación profesional, pues se soslayan las potencialidades de la comunidad educativa y de los docentes antes, durante y con posterioridad a la implementación de la superación; además, se desaprovechan los recursos institucionales, personales y profesionales, así como las experiencias que poseen los docentes para estimular su aprendizaje en

las actividades de enseñanza que tienen lugar como parte de la superación profesional. Una síntesis de las evidencias constatadas en la práctica permite corroborar esta situación.

- Las actividades de superación profesional no favorecen las interrelaciones entre los participantes, ni tienen en cuenta el contexto para disponer al docente a participar de forma activa en el aprendizaje.
- Las actividades de superación carecen de la intencionalidad de las influencias que, según los objetivos y contenidos de la superación, estimulen el aprendizaje.
- Los métodos y medios de enseñanza – aprendizaje, que se emplean, no se utilizan para incentivar y disponer al docente para realizar actividades de aprendizaje en horarios no presenciales.
- Los docentes manifiestan desinterés por aprender más allá de los contenidos de los programas de superación profesional y de las actividades que se desarrollan.

Estas consideraciones reconocen que existe contradicción entre las concepciones que sustentan la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas y la necesidad de que las actividades de superación estimulen el aprendizaje. En correspondencia con esta situación, se declara el siguiente problema científico: ¿cómo estimular el aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas?

Se asume como objeto de estudio: la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas y como campo de acción: la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de estas escuelas. De acuerdo con ellos, se define como objetivo: proponer una concepción didáctica para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas. Este objetivo permite plantear la siguiente idea a defender: la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas precisa una concepción didáctica que fundamente y secuencie las actividades de enseñanza aprendizaje a partir de las características del

contexto, las interrelaciones comunicativas y colaborativas de los participantes hacia el aprendizaje activo y transformador en las actividades de superación.

En el rigor de la investigación se establecen las siguientes tareas de la investigación:

1. Determinación de los presupuestos teóricos de la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de escuelas pedagógicas.
2. Caracterización de la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas.
3. Elaboración de una concepción didáctica para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas, determinando su estructura y componentes.
4. Validación de la concepción didáctica para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas.

En la investigación se asumió como principal criterio metodológico el enfoque dialéctico materialista, que sustenta la utilización de los métodos que integran lo cuantitativo y lo cualitativo (García et al., 2009) En el marco de la investigación, se utilizaron como métodos teóricos los siguientes:

El analítico - sintético permitió revelar y estudiar los diversos factores que configuran la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas en su relativa independencia, unidad, e interrelación dialéctica. Mientras, el método inductivo - deductivo permitió explicar las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional del docente en Cuba y en estas escuelas.

Asimismo, el enfoque sistémico estructural permitió la estructura didáctica de la concepción, así como develar la jerarquía y relaciones funcionales. La modelación se utilizó como método esencial para configurar la concepción, a la cual se recurrió para modelar la propuesta preliminar que sirvió de base a la propuesta definitiva.

Entre los métodos y técnicas empíricas se aplicaron encuestas a profesores universitarios y docentes de escuelas pedagógicas para determinar las causas del problema científico y valorar la introducción práctica de la propuesta en las actividades de superación. La entrevista estructurada se aplicó a

profesores de las Facultades Pedagógicas, para recoger opiniones acerca de las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional.

El análisis de documentos posibilitó abordar las posiciones teóricas y metodológicas existentes para la superación profesional del docente en forma general y, de manera particular, aquellas vinculadas con el papel que debe desempeñar el docente en la actividad de aprendizaje, así como en la recogida de datos para la caracterización de la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas y valorar los resultados de la implementación de la propuesta.

La observación participante se utilizó para conocer cómo se desarrolla en la práctica las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación, el papel del docente en este sentido y las relaciones que se establecen, además se empleó para valorar los resultados de la implementación de la concepción didáctica. El grupo de discusión fue una técnica desarrollada para valorar la propuesta preliminar y aportar los elementos necesarios, además se utilizó en el análisis de la propuesta definitiva. La triangulación de datos se realizó para contrastar las opiniones recogidas, mientras que el método criterio de expertos se utilizó para la valoración de la propuesta preliminar (Ábaco de Régnier) y la validación de la concepción didáctica definitiva.

El uso de los métodos, técnicas y procedimientos de la estadística matemática como cálculo porcentual y representaciones gráficas se emplearon para el procesamiento de la información. Además se utilizó el paquete de programas estadísticos SPSS para Windows en su versión 19.0. La muestra varió en dependencia de los requerimientos de la investigación.

La contribución teórica se identifica en la concepción didáctica que se propone, la cual permite fundamentar la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas, a partir del principio y la secuenciación metodológica de las actividades que se organizan.

Así, desde el punto de vista práctico, la contribución se hace corresponder con la identificación de los recursos y tipos de influencias que permiten la participación activa del docente de las escuelas pedagógicas en su propio aprendizaje y la utilización de este en la transformación de la práctica. Esta investigación brinda una secuencia metodológica en la que se interrelaciona objetivo-contenido-método-recurso-evaluación para la estimulación del aprendizaje. Presenta exigencias para la implementación de la concepción didáctica, en la que se proponen acciones que favorecen su concreción práctica.

La novedad de la investigación se identifica en el cambio que genera la concepción didáctica en la manera de llevar a cabo la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas, en la medida en que promueve la intencionalidad de las influencias estimuladoras en las actividades de enseñanza. Asimismo, la concepción que se propone transforma el papel del docente en la superación, al propiciar un mayor aprovechamiento de las potencialidades institucionales, personales, profesionales y las experiencias de los propios docentes.

La tesis se estructura en: resumen, introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografías y anexos. Su primer capítulo, está dirigido al marco teórico referencial acerca de la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas y se precisan las pautas para la nueva propuesta; en el segundo capítulo, se ofrece la caracterización de la superación profesional y el proceso seguido para la elaboración de la concepción didáctica; y en el tercero se fundamenta y presenta la concepción. Además, se desarrolla la validación de la propuesta a través de la valoración de criterio de expertos y la aplicación práctica de la misma.

**CAPÍTULO 1. PRESUPUESTOS TEÓRICOS DE LA ESTIMULACIÓN DEL
APRENDIZAJE EN LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE DE ESCUELAS
PEDAGÓGICAS**

CAPÍTULO 1. PRESUPUESTOS TEÓRICOS DE LA ESTIMULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE DE ESCUELAS PEDAGÓGICAS

En este capítulo se realiza un análisis de las exigencias de la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas y de las características de las actividades de enseñanza - aprendizaje que tienen lugar en la superación, para destacar el papel de la estimulación del aprendizaje en la modificación de la manera en que los docentes aprenden y utilizan los aprendizajes en la práctica. Tal consideración constituye referente para determinar el enfoque y las condiciones que hacen posible la estimulación del aprendizaje, los que sirven de marco teórico para elaborar la propuesta.

1.1. Exigencias de la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas

La formación del docente es una actividad sustancial que se realiza a nivel mundial, resultado del propio desarrollo científico técnico y de las demandas sociales a las instituciones escolares. En este sentido, se destaca el papel de la superación profesional como parte de la formación postgraduada, pues autores internacionales como Escudero (1998), Sánchez (2005), Cerero (2012) la identifican como determinante en la elevación de la calidad de la preparación y el desempeño de los docentes, al considerar su carácter continuo y permanente.

Al respecto Imbernón (2012) hace énfasis en la superación dirigida a la actualización y perfeccionamiento presente y perspectivo de su desarrollo profesional. De forma particular Escolano (1982), Giner (2011), Gutiérrez (2012), Romero (2017) y Hernández (2017) declaran que este carácter desarrollador es esencial en la formación de los docentes que laboran en escuelas formadoras de

maestros, por la necesidad de elevar su preparación para enfrentar la actividad profesional y, contribuir así, a la mejora de la calidad educativa.

Sin embargo, según estos autores, la superación profesional que se organiza para docentes de estos centros ha estado influenciada por las reformas que han tenido lugar para las escuelas normales y por el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la superación, sin una adecuada preparación del docente que las utiliza, así como por la responsabilidad otorgada a estas instituciones de formación inicial en el desarrollo total del proceso de superación profesional.

En Cuba investigadores como Forneiro et al. (2012) destacan que la superación profesional que se concibe para docentes de las escuelas pedagógicas tiene como antecedentes el efectuado en las Escuelas Formadoras de Maestros Primarios (1969) y Escuelas de Formación Emergente de Maestros Primarios (2000), procesos que estuvieron condicionados, a su vez, por el desarrollo de la superación en cada uno de las etapas históricas de la educación. De manera coincidente, autores como Zamora (2013) y Caballero (2015) plantean que la superación profesional que se organiza para el claustro de las escuelas pedagógicas tiene como base las teorías que la abordan para cualquier tipo de docente.

De ahí que se toma como punto de partida, para determinar las exigencias de la superación profesional del docente de escuelas pedagógicas, la definición general abordada por Añorga (1994) y que retoman Valdesprietto et al. (2003), Del Llano y Arencibia (2004), al concebirla como “conjunto de procesos de enseñanza - aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales” (Añorga, 1994:19).

A partir del análisis de esta definición, autores como García (2004), Castillo (2004), Castro (2007), Lira (2008) la conciben como actividad guiada e intencionada de interiorización y exteriorización de las normas, valores y modos de actuación, que debe incluir en la cultura profesional docente, la

especificidad del saber que precisa integrarse a la actividad pedagógica, de forma tal que otorgue una orientación formativa al proceso de enseñanza - aprendizaje.

Pérez, Valcárcel y Añorga (2010), Milián (2011), si bien destacan en las definiciones que ofrecen acerca de la superación profesional de los docentes el carácter continuo, permanente y su transcurso durante el desempeño de las funciones docentes, también resaltan que busca la ampliación del horizonte científico - pedagógico con la intención de potenciar en el individuo el intelecto, el sentir y la actuación comprometida con la transformación de su práctica profesional en la escuela.

En este mismo orden, en trabajos presentados por varios autores en los Congresos Internacionales de Educación Superior, entre los que figuran: Bernaza et al. (2008), Ortega (2010), Leyva (2010), Castro (2012), García y Rivera (2012), Lima y Forcade (2012), Morales y Carballo (2012), Cazequene (2014), Fernández y Lima (2016), se concibe la superación profesional del docente como el proceso de enseñanza - aprendizaje que posibilita la adquisición, ampliación y perfeccionamiento continuo y sistemático de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas que requieren para un mejor desempeño laboral, así como para su desarrollo cultural en general.

Estos criterios tienen su respaldo en el objetivo de la superación profesional expresado en el Reglamento de Educación de Postgrado de la República de Cuba (2004), en su artículo nueve, pues responden a la formación permanente y actualización sistemática de los graduados universitarios, al perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como al enriquecimiento de su acervo cultural.

Bringas (2007), al analizar estos objetivos generales en la superación profesional de los docentes, advierte que para su cumplimiento se tiene que promover la participación activa de estos en el análisis y solución de los problemas, y lograr no solo la comprensión de las tareas, sino su implicación, lo que debe garantizarse desde la colaboración y la comunicación entre todos los que intervienen en este proceso, en el que -según este autor- es preciso el desarrollo de actividades que favorezcan la

interacción del docente con el objeto de aprendizaje, dirigido a la satisfacción de sus necesidades y de esta forma a la transformación de la realidad en la que laboran.

En este sentido, el autor de este trabajo, coincide con Castro (2007), Bernaza y Douglas (2011) y Castillo (2011), en que para conseguir la articulación coherente de las acciones y propósitos es importante producir cambios en la forma de hacerlo y en particular en la actividad y la comunicación que promuevan una implicación del docente en el aprendizaje, como demanda del desarrollo profesional en las condiciones de la Educación Postgraduada en Cuba. Sin embargo, no se precisan las vías de llevar a cabo estos cambios en la superación del docente de escuelas pedagógicas.

Estas ideas son recurrentes en las producciones científicas de autores, tales como: Baute (2011), García (2011); Milián, López y Berges (2011), al caracterizar la superación profesional como actividad transformadora del docente y que, a la vez, permita que este se convierta en un agente de cambio de sí mismo y de la realidad educativa, a partir de su disposición e intereses para aprender. Tal propósito requiere –según Bernaza et al. (2013), Valiente et al. (2013)- que el docente se apoye en la experiencia profesional acumulada y la influencia de colegas, que comprenda su papel en la actividad y de sus aspiraciones personales, profesionales y sociales, lo cual refuerza el carácter colaborativo que deben tener las actividades. En este sentido el autor de la investigación concuerda con estos autores, aunque considera necesario tener en cuenta las posibilidades que brinda el contexto para llevar a cabo la colaboración, pues desde este se pueden proyectar actividades que promuevan el intercambio entre los participantes.

Por su parte, Castillo et al. (2013) advierte la necesidad de una mayor independencia de los profesionales en el aprendizaje, a partir de la formación didáctica, investigativa y experiencia profesional que estos poseen, mientras que Fernández y Lima (2016) denotan el papel, tanto de las actividades presenciales como las no presenciales, en la continuidad de la apropiación de los contenidos de enseñanza por parte de los docentes, así como la utilización de lo aprendido en su

práctica. En este marco, se precisa que el docente asuma como propios los objetivos de superación profesional propuestos, que logre mayores niveles de compromiso e implicación en su consecución, y de responsabilidad en los éxitos y fracasos en el desempeño de su actividad profesional.

En relación con lo anterior, Torres y Cruz (2016) plantean el empleo de medios como soporte material del proceso, en función de incentivar la apropiación de los contenidos de superación profesional y complemento del método para la consecución de los objetivos. Acerca de los métodos de enseñanza, estos autores retoman los estudios realizados por Añorga (1999, 2014), que los conciben como la vía a seguir en el proceso de mejoramiento de los beneficiarios y establecen el orden y secuencia para lograr el fin propuesto en el desarrollo de la superación profesional, mediante la participación activa de los docentes implicados en la asimilación de conocimientos.

En este sentido, el autor de la investigación coincide en plantear la necesidad de utilizar métodos que promuevan la reflexión, el análisis, comunicación, la producción intelectual; de acuerdo con el diagnóstico de los que participan en la superación profesional y concuerda con los consensos internacionales (PREAL, UNESCO) que refieren y justifican el carácter sistémico de la superación profesional y que la relación de los métodos con los objetivos, contenidos y medios de enseñanza que se utilicen, promueva la participación activa y transformadora de los docentes en la búsqueda y utilización del conocimiento.

En los trabajos presentados en los Congresos Internacionales de Pedagogía y Universidad de los últimos diez años y en las tesis de maestrías relacionadas con la superación profesional en Cienfuegos en los años del 2008 al 2014, es recurrente la propuesta de talleres, el uso de las tecnologías, y la importancia del papel del docente en la superación profesional, sin que se precise aún cómo convertirlo en un participante activo y transformador en la actividad de aprendizaje que se lleva a cabo como parte de la superación (Alfonso, 2016).

Las ideas abordadas en estos estudios acerca de la superación profesional de los docentes avalan que este es un proceso regido por los principios para el desarrollo de la superación profesional, los cuales son definidos por Castro (2007) y retomados en los análisis de Forneiro et al. (2012). Son ellos: la unidad entre la actividad científica, la superación, el trabajo metodológico y el trabajo de dirección del proceso docente educativo, que toma como centro la escuela; así como la interrelación entre las exigencias institucionales y las particularidades individuales de los profesores.

El primero de estos principios condiciona el sistema de superación profesional de los docentes y se dirige al aseguramiento de las condiciones para alcanzar la calidad de la educación en las realidades concretas de cada escuela, mediante la actividad científica como la vía estratégica para ello. Mientras que el segundo expresa la necesaria jerarquización de acciones tácticas y estratégicas, para lograr los cambios que se requieren en la preparación de los docentes, a partir de las posibilidades y potencialidades. Sin embargo, no se alude a las alternativas que pueden utilizarse para conseguir estos propósitos y dejan al empirismo de los organizadores su determinación y empleo.

Desde este planteamiento el autor de esta tesis considera que la aplicación de estos principios y su concreción en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, precisan nuevas reflexiones didácticas para que las actividades de enseñanza - aprendizaje respondan a la realidad de cada centro, sin abandonar los propósitos de convertir estas actividades de superación en espacio de formación para la transformación de la práctica. Pero, además, es preciso encontrar nuevas propuestas para lograr que desde la enseñanza se disponga al docente hacia un aprendizaje activo y transformador en las actividades de superación profesional.

En este caso es preciso tener en cuenta que por las exigencias y las necesidades de los docentes, se convierten en centro de la superación profesional, pues por su encargo social, la heterogeneidad de sus claustros, su organización, sus funciones y las carencias dadas por las características particulares que tipifican la formación en estos centros, aumenta la complejidad del desempeño de los docentes.

Al tomar en consideración esta particularidad y el análisis de las propuestas de los autores que han estudiado la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas, se identifican en esta investigación como exigencias de la superación para docentes de estas escuelas, las siguientes:

- Asumir el carácter continuo, permanente de las actividades, orientadas a educar, instruir y desarrollar al ser humano de manera integral; dirigidas a un fin acorde con las demandas del proceso pedagógico que se desarrolla en las escuelas pedagógicas, y tener en cuenta el vínculo de las actividades de superación con la práctica profesional como condición necesaria para la transformación permanente del docente (Parra et al, 2011).
- La proyección de la superación profesional de los docentes debe responder –por una parte- a las necesidades y prioridades establecidas para estos centros de formación de maestros y educadoras de nivel medio superior y, por otra parte, que se tenga en cuenta la diferenciación que denota la superación, a partir de agrupar a los docentes en función de su estado de preparación, sus responsabilidades concretas y perspectivas de desarrollo (Pérez, 2012).
- Tomar en cuenta las potencialidades de las instituciones educativas como determinantes en el diseño, desarrollo y evaluación de la superación profesional, a partir de ser consideradas espacios donde confluyen e interactúan los docentes (Alfonso, 2014).
- Concebir las actividades que se distinguen por: la vinculación de la teoría con la práctica pedagógica y la preparación de los docentes para el desempeño, de manera que contribuyan a la preparación de sus estudiantes en la carrera que estudian (Alfonso y Domínguez, 2014).
- Considerar, además, al docente como centro de su ser y de su acción, lo que explica la importancia, de reconocer a la persona como un ser individual, uno en sí mismo y distinto de los otros; singular, único e irrepetible (Torres, 2014).

- Los docentes deben dominar los contenidos teóricos y metodológicos de la psicología, la pedagogía y la investigación educativa contemporánea que los capacite para dirigir un proceso de enseñanza - aprendizaje potenciador de la formación de un maestro de nivel medio (Caballero, 2015).
- Los docentes deberán reflexionar acerca de la práctica educativa; adaptar su labor docente a los avances científicos, técnicos y pedagógicos; realizar un ejercicio riguroso, reflexivo y coherente, a partir del conocimiento del perfil del egresado; por lo tanto, deberá trabajarse para que sean originales y creativos, con capacidades de dar respuestas libres y responsables, abiertos a los otros, a la comunicación, al diálogo, a la participación y al cambio (Santana, 2016).
- Formar un docente dispuesto a enfrentar las dificultades que se le presentan, consciente de sus valores, fortalezas y debilidades, para aprender desde las condiciones que le ofrece su contexto y la comunicación con los demás docentes (Pérez, 2017).

En general, el autor de la investigación considera que las particularidades de las escuelas pedagógicas y el encargo social de ellas, hacen que la superación profesional de sus docentes debe asumirse como un conjunto de actividades de enseñanza - aprendizaje profesional y humano que dispone al docente a participar de forma activa y transformadora en su manera de aprender.

Desde este planteamiento y el análisis teórico- metodológico acerca de la superación profesional del docente realizado en esta investigación, se infiere una nueva exigencia a la superación del docente de las escuelas pedagógicas: la intencionalidad de las actividades de enseñanza que permitan incentivar la participación del docente en su aprendizaje; pues en la medida que el profesor ejerce su influencia desde las actividades de enseñanza, se promueve en los docentes una mayor disposición para aprender como respuesta. Por tanto, la intencionalidad es una acción premeditada del profesor que actúa como estímulo para que el docente en las actividades de superación profesional modifique la manera de aprender y utilice lo aprendido en la transformación de su práctica.

El autor de la investigación considera necesario reflexionar acerca de la naturaleza de las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional, sobre todo, acerca de la manera en que puede concretarse la relación entre los objetivos de la superación con las necesidades de la transformación, producción y creación de nuevos conocimientos y valores para mejorar la actuación profesional en vínculo con el contexto. Luego, es preciso el análisis de cómo se conciben estas actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, a lo cual se dedica el próximo apartado.

1.2. Las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional del docente de escuelas pedagógicas

Durante los siete años de funcionamiento de las escuelas pedagógicas cubanas, autores como: Parra et al. (2011), Pérez (2012), Forneiro et al. (2012), Ortiz (2012), Zamora (2013), Torres et al. (2013), Martínez (2013), Torres (2014), Creach y Justis (2017), han desarrollado investigaciones que reconocen la importancia de organizar y desarrollar actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional, que garanticen los aprendizajes requeridos para el desempeño de estos docentes. En sus propuestas coinciden en señalar que las escuelas pedagógicas requieren de profesionales preparados para el desarrollo de la compleja actividad pedagógico - profesional.

Estos autores coinciden con Bernaza (2005) al reconocer que las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional cumplen con las características de cualquier actividad de su naturaleza, pues son formativas, sistémicas y sistemáticas, de construcción y reconstrucción social del conocimiento a través de su unidad con la comunicación. De ahí que estas también tengan como propósito esencial, contribuir a la formación integral de la personalidad de los docentes participantes y que comprendan la unidad de la instrucción y la educación, pues deben dar respuesta a las exigencias del aprendizaje, del desarrollo intelectual y a la formación de sentimientos, cualidades y valores; todo en función de cumplir con los objetivos de los programas de superación profesional.

Desde esta posición, el autor de la tesis concuerda con Castro (2007) cuando plantea que las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional posibilitan la interacción entre el profesor y el docente que cumple función de estudiante, mediante la cual el profesor dirige el aprendizaje por medio de la comunicación, facilitando la apropiación de la experiencia histórico social en un proceso de construcción personal y colectiva. Esta autora asume el aprendizaje como la actividad de apropiación de conocimientos, sentimientos, intereses, motivos de conducta y valores, dirigida a la formación permanente y a la actualización sistemática, al perfeccionamiento del desempeño de las actividades pedagógicas, así como el enriquecimiento del acervo cultural.

Sin embargo, Velázquez y Sánchez (2010) refieren que estas actividades poseen algunos rasgos distintivos en relación con otros niveles educacionales, es decir, se integran a otras actividades dirigidas a la profesionalización, la innovación y la investigación, donde se renueva el conocimiento y el graduado aprende a identificar y resolver los nuevos problemas de su profesión, accede a personas con determinada heterogeneidad cultural en relación con el área del conocimiento del programa, pero con intereses bien marcados y estrategias propias de aprendizaje.

Esta última idea, tiene su expresión en el claustro de las escuelas pedagógicas que asiste a las actividades de superación profesional, el cual, según los resúmenes de las visitas del Ministerio de Educación al inicio de los cursos 2010-2011 y 2011-2012, refleja su heterogeneidad en el nivel de especialización variado, que trae aparejado -por una parte- potencialidades que pueden ser aprovechadas en la actividad de superación profesional y -por otra- necesidades que afectan la calidad del proceso formativo que en las escuelas pedagógicas se desarrolla.

De ahí, que en los estudios de las actividades de enseñanza - aprendizaje que tienen lugar en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, autores como Parra et al. (2011), Pérez (2012) plantean que dada la heterogeneidad de los claustros que la conforman y a la complejidad del proceso formativo, se refuerza la importancia de partir del estudio del diagnóstico de cada docente

para, desde este, concebir la actividad del profesor -enseñanza- y la de los estudiantes -aprendizaje-, así como las relaciones que puedan favorecer la satisfacción de las necesidades de superación.

Frente al desafío de resolver con urgencia estas necesidades que afectan la calidad de los procesos formativos que dirigen los docentes de las escuelas pedagógicas, autores como Forneiro et al. (2012) concuerdan en destacar el papel de la planificación de las actividades de enseñanza - aprendizaje que tienen lugar en la superación profesional de los docentes de estos centros. Todo ello en actividades de enseñanza - aprendizaje conformadas a partir de decisiones planificadas e intencionadas en que -según Martínez (2013)- compulsen al docente a ampliar su horizonte científico pedagógico; es decir, precisa la necesidad de:

- promover actividades de carácter frecuente que respondan a satisfacer necesidades inmediatas de los docentes y tácticas para la escuela;
- aprovechar las posibilidades que brindan los escenarios docentes y laborales, así como lo que cada cual pueda aportar desde la interrelación y la comunicación entre los que participan;
- concretar métodos, procedimientos y medios que incentiven la actividad de aprendizaje.

Al respecto, Zamora (2013) particulariza en la importancia de prever la superación profesional desde la unidad dialéctica entre la actividad y la comunicación, en la que cada una desempeña un papel relevante en el aprendizaje, en tanto aparece unida a la otra. En esta dirección las propuestas de Torres et al (2013) privilegian la actividad del docente como resultado de una comunicación con el grupo y el profesor, pero no dejan explícita la implicación del docente en su aprendizaje y las formas de promover el intercambio y la confrontación grupal, con la participación del profesor.

El autor de la investigación coincide con estos autores en que la necesidad es la premisa fundamental interna para organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje en la superación profesional de estos docentes, por tanto es preciso que se conozcan las necesidades de los docentes, propiciar los espacios para satisfacerlas y promover que estas se conviertan en una fuerza capaz de orientar y regular su

propia actividad y el surgimiento de nuevas necesidades cognoscitivas, que les permitan apropiarse del contenido y prepararse para transformar su práctica profesional.

En vínculo con las necesidades, Martínez (2013) reconoce, además, el papel de las potencialidades y del nivel de aspiración que tienen los docentes con respecto a su desempeño, así como la articulación de las actividades de superación profesional con los intereses individuales y posibilidades de los implicados. Tal posición justifica el criterio de que la determinación de las necesidades y potencialidades debe constituirse en base para el diseño, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional de estos docentes.

Se coincide con la idea de Zamora (2013), cuando precisa que el profesor debe priorizar en las actividades presenciales de enseñanza, la realización de actividades de aprendizaje no solo en el espacio áulico, sino también en los contextos de actuación profesional como parte de la autosuperación. Esta autora considera que el docente, como principal beneficiario, debe implicarse más en estas actividades y para ello tiene que ser orientado hacia la definitiva satisfacción de sus necesidades, en vínculo con la actividad profesional que desarrolla. Por tanto, se deberán orientar a la transformación de su actividad profesional, en particular, a su intervención en el aprendizaje y en la misma medida contribuir a su propio desarrollo.

Desde esta idea Torres (2014) privilegia, en vínculo con la actividad y la comunicación, el empleo de los métodos, los que aportan la dinámica de las actividades en relación directa con el objetivo-contenido, y condicionan las vías y formas de apropiación del contenido. Es así, que la selección y organización adecuada de los métodos proporcionan herramientas que configuran el espacio de interacción de docentes, profesor y grupo, los cuales son vitales para la satisfacción de las necesidades identificadas. Relacionado con los métodos, este autor destaca la utilización de medios o recursos en correspondencia con el tipo de contenido y objetivos a alcanzar, los que servirán de apoyo a la dinámica de las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional.

En sus estudios, Caballero (2015) enfatiza en la necesidad de la valoración constante y sistemática de la relación entre las actividades de enseñanza, los resultados que los docentes alcanzan en el aprendizaje y la manera en que lo manifiestan en su desempeño. Se trata, entonces, de promover la comparación de esta relación en diferentes momentos de las actividades de enseñanza - aprendizaje, en correspondencia con los objetivos que se propusieron; de conocer en qué y hasta dónde se ha transformado su preparación y desempeño profesional; así como de las vías que se utilizan en la enseñanza para activar la participación, colaboración y comunicación de los docentes en las actividades de superación profesional, sin embargo no atienden en su posición el contexto como un elemento que ofrece posibilidades para el desarrollo de la formación continua del docente.

Al respecto, Ortiz (2012) valora que el análisis del contexto permite considerar ciertos factores que pueden promover la actividad de aprendizaje al contar, para ello, con los elementos fundamentales para adentrarse en las actividades que se proponen, para interactuar con los participantes y para construir significados. Desde esta idea, autores como Zamora (2013) fundamentan que el contexto puede influir en los resultados de la superación profesional y que el contenido de esta debe estar encaminado a resolver deficiencias vinculadas a la actuación profesional del docente, que permita, a su vez, transformar el contexto en que este actúa.

En general, estos autores consideran que las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas deberán tener en cuenta el contexto donde estos se desempeñan, como determinante en el cumplimiento de los objetivos planteados; sin embargo, aunque se reconoce el aprendizaje como actividad que facilita estas adquisiciones y transformaciones, no se explicita cómo promoverlo desde las acciones que se organizan, planifican y ejecutan como parte de la superación profesional de estos docentes.

Como idea recurrente, en los estudios vinculados a la superación profesional de los docentes en las escuelas pedagógicas se halla el papel determinante de estos en las actividades de enseñanza -

aprendizaje que tiene lugar en este proceso. Esta afirmación -según Parra et al, (2011)- descansa en que el deber moral de educar del profesor entraña la necesidad de que este, para hacerlo bien, se prepare de manera sistemática. Por tanto, este proceso requiere un cambio de actitud, de comprensión y de transformación gradual de los docentes, pues a decir de Valdés (2012), además de una profunda formación teórica en los contenidos que enseñan, tienen que mostrar el modo en que se aplican los mismos en la identificación y resolución de los problemas profesionales, en ambientes que promuevan la colaboración y la comunicación entre todos los que participan.

Al respecto, Alfonso y López (2012) plantean que las actividades de enseñanza - aprendizaje que se diseñen y ejecuten para la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas deben promover; mediante la aplicación de vías, procedimientos y medios; el desarrollo de la reflexión, el intercambio, la colaboración, la interpretación y la toma de decisiones por parte de los docentes. Analizan además que, en estas actividades, se puede compulsar en el docente la dirección de su aprendizaje y que sea responsable del mismo, no obstante, estos autores no explican cómo lograrlo.

Al respecto, en el XIII Seminario Nacional para Educadores, los autores Torres et al, (2013), al realizar un estudio de las características de los docentes que laboran en escuelas pedagógicas, plantean que estos presentan posibilidades personales de autorrealización, idea que retoma Torres (2014) para fundamentar la necesidad de incitar en los docentes el pensar por sí mismos, tomar decisiones a partir de procesos de reflexión crítica y de confrontación sustentada. Estas ideas son asumidas por el autor de la investigación, aunque considera que es preciso una mayor argumentación acerca de cómo promover el aprendizaje en los docentes a partir de las potencialidades que estos tienen, a elevar la capacidad de auto-determinarse y a elegir de manera comprometida y reflexiva el mejor modo de actuar, en función de elevar su nivel profesional/personal.

De este análisis, Alfonso, López y Mendoza (2014) consideran la necesidad del carácter personalizado en las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional, para que el docente pueda

llegar a la autorrealización a partir de su compromiso individual y de su vínculo con el contexto. Así, en estas actividades, se asume al docente como un ser individual, activo, con posibilidades y potencialidades personales para explorar, cambiar y transformar el mundo que lo rodea, en vínculo directo con otros individuos.

Al respecto, Fernández y Lima (2016), Creach y Justis (2017) plantean que esto exige de la participación activa y transformadora del docente en las actividades de aprendizaje. La participación activa se evidencia –según Bernaza (2017)- cuando este docente se impulsa a realizar acciones de búsqueda, elaboración, análisis y valoración de la información; cuando moviliza sus recursos y participa de forma efectiva en el logro de las metas planteadas, mientras que lo transformador se expresa en dos direcciones: la propia realidad y él mismo, es decir, esforzarse por apropiarse de los conocimientos, hábitos, habilidades y valores necesarios y que conlleven a cambios en su actuación como docentes de las escuelas pedagógicas.

Luego, las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas deben caracterizarse por responder, de forma particular, a las exigencias del complejo proceso formativo que se desarrolla en estos centros y a la diversidad de sus claustros, lo cual precisa: asegurar una participación más activa y transformadora del docente en el aprendizaje; tener en cuenta las necesidades, potencialidades y aspiraciones de los docentes; el análisis de las condiciones del contexto y de las posibilidades de incitar, desde las actividades de enseñanza, el aprendizaje de los docentes implicados, para aumentar la disposición y entrega de estos en la continuidad de los aprendizajes y su utilización en la práctica.

Estas ideas ponen énfasis en la pertinencia de la estimulación del aprendizaje en las actividades de enseñanza que se llevan a cabo en la superación profesional. Supone, entonces, que se conciba un grupo de influencias a realizar por el profesor para promover, incentivar y poner al docente en condiciones favorables para que participe de manera activa en el aprendizaje, logrando modificaciones

en la manera en que se apropia y utiliza los aprendizajes en su desempeño profesional. Los presupuestos teóricos que se asumen acerca de la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes, a partir de las características de las escuelas pedagógicas, son presentados en el siguiente apartado.

1.3. Estimulación del aprendizaje en las actividades de superación profesional del docente de escuelas pedagógicas

Las aplicaciones y transferencias de los estudios de la estimulación del aprendizaje tienen mayor referencia en las investigaciones internacionales desarrolladas por Pozo (1994), Good y Brophy (1996), Gutiérrez (2007), Huber (2008), Martín (2014) y Henkel (2017). En Cuba los hallazgos más difundidos de la investigación acerca de este tema son los de González y Mitjans, (1999), Mendoza (2001), Moreno (2004), Moreno y Quiñones (2014) los cuales revelan los aspectos esenciales para la estimulación del aprendizaje, a partir de reconocer la amplia conceptualización del término y el alcance que puede tener como respuesta a su utilización en los momentos de las actividades de enseñanza - aprendizaje. Al respecto:

Pozo (1994) define la estimulación para aprender como los móviles que dan dirección, intensidad y persistencia a la conducta dirigida al logro de objetivos y metas de aprendizaje, es un constructo que cambia. Por su parte, Good y Brophy (1996) la entienden como conjunto de acciones que pueden tener un papel influyente en el nivel de asimilación de los contenidos que alcanzan los estudiantes de forma individual y/o grupal, así como en la creación de climas favorables de aprendizaje.

González y Mitjans (1999), citados por Moreno (2004), definen la estimulación del aprendizaje como una serie de influencias manifiestas en actividades concretas que se articulan, estructuran y provocan una reacción (interna y externa), que favorece un cambio en la apropiación de la experiencia social. Además, plantean que es todo aquello que cause en el que aprende la voluntad, las ganas de realizar cambios en sus modos de actuación con respecto al aprendizaje.

Mendoza (2001), por su parte, considera la estimulación del aprendizaje como la respuesta que provocan los eventos externos a un individuo que lo llevan a aprender, lo cual significa, asistir de forma sistemática para que una persona avance en su nivel mental y se apropie así de los contenidos en el marco de un contexto social y cultural determinado, con el empleo de medios que provoquen el esfuerzo, el deseo por aprender, la responsabilidad y el compromiso con esta actividad.

Gutiérrez (2007) la define como actividades que con intencionalidad se utilizan para movilizar el estudio y lograr la participación del que aprende en función de mejorar el aprendizaje. Por su parte, el alemán Huber (2008) precisa la estimulación del aprendizaje como el conjunto de técnicas que pretenden incitar, de manera deliberada, la apropiación de conocimientos, la formación de hábitos, habilidades y valores.

Moreno y Quiñónez (2014), al referirse a la estimulación del aprendizaje, la destacan como un proceso sistémico de formación y potenciación de la actividad de aprender, dirigido al desarrollo de niveles superiores de autodeterminación mediante la organización del sistema de aprendizaje, que toma en cuenta las condiciones, componentes y fines de la enseñanza. Sin embargo para Martín (2014) y Henkel (2017) es un proceso que influye en la implicación de los individuos en la actividad de aprendizaje, el cual parte del nivel alcanzado y lo tiene en cuenta para ampliar de forma continua los límites de la zona de desarrollo próximo y, por tanto, los progresivos niveles de desarrollo.

En las definiciones acerca del concepto estimulación del aprendizaje, dadas por estos autores, convergen criterios que se relacionan, y en los que coincide el autor de la investigación. En este caso se asocia con las influencias que provocan cambios en la actuación del que aprende con respecto al aprendizaje, pues de forma intencional lo moviliza a realizar actividades dirigidas a la asimilación de los contenidos de enseñanza. Además, se coincide en la idea de que es un proceso que se organiza de forma sistemática y que tiene lugar cuando un grupo de estímulos dinamiza el desarrollo de los que participan en este, por lo que requiere que las acciones, técnicas, recursos que se utilicen garanticen

la permanente generación de influencias que conlleven a disponer al individuo para que se implique en las actividades de aprendizaje.

Esa idea se fundamenta en el enfoque histórico - cultural de Vigotsky y colaboradores, cuando postula que el aprendizaje, como actividad de apropiación de la experiencia histórico-social, debe sustentarse en la identificación de la situación de desarrollo del aprendiz y del grupo, la determinación de las demandas y posibilidades del contexto, la secuenciación del empleo de los recursos y medios auxiliares que sirvan de ayudas y apoyo para aprender. Por tanto, la actividad de enseñanza se concreta mediante los estímulos que se organizan desde el diagnóstico del nivel de desarrollo potencial del sujeto que aprende, para favorecer su estimulación, en un proceso en que se logre la unidad dialéctica entre lo cognitivo y lo afectivo, en el espacio de interacción en el que se organicen las condiciones necesarias y suficientes para el desarrollo de procesos de apropiación del contenido de enseñanza, según la situación de desarrollo que el estudiante transita.

En este marco, también se asume que para estimular el aprendizaje en las actividades de enseñanza, se debe tener en cuenta el carácter mediador de los profesores que dirigen el proceso, los que facilitan -determinado por el contexto socio - histórico y los recursos que utilizan- que los estudiantes aprendan, porque cuando se estimula el aprendizaje, se favorece que estos se dispongan y participen de forma activa en el desarrollo de las actividades y, por consiguiente, la apropiación de los contenidos tiene una significación y un sentido para el sujeto, lo cual le permite prolongar su utilización, integrarlo a otros contenidos aprendidos y transformar su práctica.

De acuerdo con ello, la referencia a la influencia como resultado del estímulo -según Rodríguez (2010), Villardón y Yániz (2014)-, es considerada como acción o efecto de influir con intencionalidad o no, puede ser sistemática o asistemática, orientada a promover un aprendizaje que alcanza significación, al sustentar la interacción entre los que participan, pues estos constituyen el centro del proceso. De esta manera la intencionalidad que caracteriza a las influencias depende de su finalidad,

momento en que se aplican y recursos que se utilizan para generarlas; pero como condición básica estas deben incentivar, movilizar hacia un cambio.

De manera específica, la aplicación de estos postulados en los estudios realizados acerca del aprendizaje en la superación profesional de los docentes reitera la importancia del diagnóstico integral de la situación de desarrollo de los docentes, de la acción mediadora del profesor, del valor que tienen los métodos y medios de enseñanza en la apropiación de los contenidos y la necesidad de orientar la intencionalidad de las actividades hacia el autoconocimiento. También se insiste en el dominio de la comunicación grupal en la enseñanza y en la transformación de la realidad como expresión de los aprendizajes logrados, pero se soslaya la necesidad de trabajar en la identificación de los tipos de influencias y recursos para la estimulación del aprendizaje según la diversidad de necesidades y posibilidades de los contextos en que tienen lugar las actividades de superación profesional.

Visto de este modo, autores internacionales como: Velásquez y Sánchez (2010), Imbernón (2012), Pereira (2014) y nacionales como: Añorga (1999-2014), Núñez (2007), García (2011), Castro (2012), Macías (2017) confieren importancia al papel que deben desempeñar los docentes participantes en la actividad de enseñanza - aprendizaje y coinciden en que deben ser estimulados. Estos autores aluden al término ‘estimular’ con sinónimos tales como: incitar, animar, activar, instar, tentar; sin embargo, aunque la declaran como aspiración de las actividades de enseñanza – aprendizaje en general, no se dirigen a aportar formas de realizarlas en la Educación de Postgrado.

Asimismo, los estudios recogidos en los trabajos de autores como Parra et al (2011), Pérez (2012) y García (2012), insisten que en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas es preciso aprovechar las potencialidades derivadas de su formación inicial y de la experiencia acumulada, que pueden ser utilizadas como influencias que les permitan adaptarse a la realidad, transformarla y crecer desde el punto de vista profesional y humano. Asumen que la actividad de

enseñanza deberá convertirse en un espacio de interacción con los demás, en la que se tenga en cuenta no solo las necesidades, sino también las potencialidades de los que intervienen.

En este marco, Valdés (2012) insiste que ante la compleja actividad profesional que desarrollan los docentes en las escuelas pedagógicas, es preciso promover un cambio en la manera de enseñar, pues deberán aprender a aprender para que puedan crear, razonar, emitir juicios, asumir posiciones críticas, legitimarse como seres humanos, construirse desde su individualidad y darle sentido a su vida en la relación consigo mismo, con el otro y con el entorno. En este sentido el papel del profesor, la estructura de la actividad, los métodos y los medios, actúan como recursos que ejercen la influencia necesaria para disponer al docente hacia el aprendizaje.

Es este mismo orden, el autor de la investigación concuerda con Zamora (2013) en que las actividades de enseñanza - aprendizaje, que se organicen en la superación profesional para los docentes de las escuelas pedagógicas, deben identificar y secuenciar las influencias que emergen de la interrelación entre todos, el uso de los recursos disponibles en el contexto y de promover una participación activa en la transformación de la realidad, mediada por la identificación del equilibrio entre el querer, saber y poder de los participantes a nivel individual y grupal.

Con respecto a esta posición, Martínez (2013) plantea que la estimulación del aprendizaje en las actividades de superación profesional tiene lugar a partir de un claro planteamiento de los objetivos de aprendizaje orientados a lograr mayores niveles de compromiso e implicación en su consecución y mayor responsabilidad en sus éxitos y fracasos; pero también consideran que la selección de métodos que propicien la reflexión y el diálogo favorecen disponer al docente de las escuelas pedagógicas para que se involucre en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Desde estas posiciones, el autor de esta tesis asume que la estimulación del aprendizaje en las actividades de enseñanza en la superación profesional se identifica como el proceso que permite,

entonces, potenciar la relación entre el planteamiento de metas de aprendizaje, dominio y desarrollo del que aprende, la consecución del éxito y el esfuerzo personal.

En esta línea de pensamiento, al coincidir con Torres (2014), se concluye que la enseñanza en las actividades de superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas no se debe reducir al reconocimiento de su valor, importancia o significación social y personal, sino también a propiciar que los participantes puedan operar con lo aprendido en otros contextos, se vinculen a la satisfacción de las necesidades, y respondan a motivos, metas y objetivos.

Esta idea, según Sousa (2015), explica la necesaria unidad de lo interno y lo externo, de lo afectivo y lo cognitivo del funcionamiento y desarrollo de la estimulación en las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional, además, concibe la estimulación del aprendizaje como influencias que se organizan de manera sistemática y que, de forma intencional y oportuna, se dirigen a promover la disposición, el compromiso, la entrega y el esfuerzo del docente, convirtiendo la apropiación de contenidos en una condición para participar de forma activa y comprometida en la transformación de sí y de su desempeño profesional.

Por su naturaleza didáctica, al utilizar el método en su relación con los demás componentes del proceso de enseñanza - aprendizaje, es preciso que las influencias se organicen en tres planos: el social, a partir de la relación teoría - práctica profesional; el interpersonal, que genera emociones, vivencias, sentimientos, estados de ánimo que inspiran e impulsan a continuar aprendiendo; personal, que permite al docente actuar en la realidad y transformarla y, a su vez, actuar por sí mismo, al favorecer la regulación/autorregulación de la actuación ante otras situaciones de su desempeño.

Al compartir la posición de estos investigadores, el autor de la tesis denota el papel de los métodos en las actividades de superación profesional para los docentes de las escuelas pedagógicas, sobre todo, desde la unidad sistémica y la función dinámica que adquieren como inductores directos en el desarrollo de la estimulación, pues, mediante los métodos, se promueve la participación activa de los

docentes en tareas y acciones que conforman e inducen el proceso de apropiación y que son la base para satisfacer el logro de objetivos, metas y expectativas de aprendizaje.

En vínculo directo con los métodos, Pérez (2017) insiste en la importancia de que los métodos se apoyen en la utilización de recursos que alienten a los docentes a participar en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades de aprendizaje con mayor grado de pertenencia, compromiso y sensibilidad de su misión en la escuela y en la sociedad.

Al seguir a este autor, en esta tesis se considera que los métodos de enseñanza contienen recursos para la estimulación del aprendizaje, toda vez que se presentan como ayudas que ejercen una influencia transformadora en la actividad de aprendizaje que, en correspondencia con las situación de desarrollo del estudiante, propician una orientación al pensamiento y a la actuación del que aprende, elevando su desempeño cognitivo, afectivo a niveles superiores (Alfonso y López, 2017).

Es así que los recursos sirven de ayuda al método en función de estimular el aprendizaje, lo cual requiere que se planifiquen acorde con los objetivos, contenidos y métodos de la actividad de superación profesional. La aplicación de los recursos ofrece la posibilidad de que el docente quede estimulado hacia la realización de actividades de aprendizaje. Para este propósito se exige atender no solo a criterios de cuál contenido, sino también a criterios procesales para llevarlos a cabo; en un vínculo lógico entre ambos (Alfonso, López y Mendoza, 2017)

De este modo, los recursos por su materialidad se identifican como medios, guías, técnicas que facilitan el trabajo en grupo, el establecimiento de relaciones entre los participantes, el conocimiento mutuo que promueve la interacción y el logro de fines en el aprendizaje. Por su parte, las influencias son consideradas como acción que se tipifica según la esfera de la personalidad en que actúan y desde la cual los estímulos que provocan, movilizan la disposición del docente hacia la actividad de aprendizaje. En este caso, la tipología que el autor de esta tesis presenta se conforma a partir de las diversas referencias encontradas en bibliografía que abordan el tema (Sánchez, 2014; Pereira, 2014;

Alonso, 2014; Smith, 2014; Dewis, 2015), y que no siempre se vinculan al objeto de esta investigación, pero que aluden al ámbito de la estimulación. Estas son:

- **Influencias motivacionales:** son aquellas acciones que se dirigen a provocar una atracción hacia la actividad de aprendizaje, que suponen una acción por parte del docente para conseguir un determinado objetivo, es decir activar, mantener y dirigir la conducta hacia el logro de ciertas metas que permiten satisfacer necesidades de superación profesional.
- **Influencias cognitivas:** se refieren a las acciones dirigidas a generar cambios en el conocimiento que tienen los docentes acerca de su actividad profesional, así como a influir en la obtención de datos, hechos, conceptos, principios, y leyes para que este eleve la calidad de su desempeño profesional.
- **Influencias actitudinales:** se definen como aquellas acciones que tienen por objetivo disponer al docente, de algún modo, para realizar ciertas actividades de aprendizaje en concordancia con los valores determinados, es decir, impulsarlo hacia un comportamiento vinculado con la adquisición de contenidos que se manifiestan como necesidades de superación profesional.
- **Influencias procedimentales:** son acciones que se dirigen a incitar al docente para que utilice las habilidades intelectuales y motrices, metodologías, técnicas, estrategias y procesos que implican una secuencia de acciones u operaciones a ejecutar para conseguir el objetivo planteado.

Pero en este marco, el éxito de los recursos y las influencias dependerá de su selección y utilización, pues en ellos descansa la posibilidad de que promuevan disposiciones; activen la búsqueda, el análisis, la reflexión y el desarrollo profesional y humano; aseguren la comunicación entre todos, y dejar así la posibilidad de una mayor autonomía y compromiso con su desempeño.

En este sentido, el autor de esta tesis considera que la estimulación del aprendizaje en la superación profesional se produce en la unidad de la actividad y la comunicación; se rige por la intencionalidad, -dirección, orientación- y finalidad del objetivo, desde la que se promueve en los docentes una actitud positiva, disposición hacia el aprendizaje y el esfuerzo que lo llevan a seguir y cumplir las aspiraciones

e implicarse en las actividades; lo que se logra al concretar la secuencia del método que es quien regula las interrelaciones entre los implicados.

También se considera que, para que la actividad de enseñanza pueda promover la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, es necesario: identificar las situaciones de desarrollo; establecer relaciones que propicien la selectividad y orientación de los contenidos, los métodos, medios, formas de organización y determinar las influencias que generen disposición de los docentes para participar en la transformación de sus modos de aprender y de actuar en la práctica, lo cual se convierte en la finalidad de utilizar diferentes recursos estimuladores en los diferentes momentos de las actividades de enseñanza - aprendizaje, en función de cumplir el objetivo de la superación profesional, definido según los proyectos de mejora de su desempeño en este tipo de escuela.

A partir de estos criterios, el autor de la tesis asume que la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas se entiende como un conjunto de influencias intencionales mediadas por el profesor, dirigidas a disponer al docente para su participación activa en el aprendizaje y el uso de este en la transformación de su práctica. Se realiza en todos los momentos del proceso de enseñanza - aprendizaje, al secuenciar los recursos estimuladores que modifican la manera de aprender y emplear los aprendizajes en la práctica. Para concretar la estimulación en las actividades de superación se precisa determinar los referentes teóricos que sustentan las decisiones didácticas y las condiciones que aseguran su concreción.

Se advierte así, que si bien en las teorías aquí planteadas, asociadas a la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas, se logra inferir estos aspectos, es preciso replantear los fundamentos para la organización y concreción acerca de cómo lograrlos. La posición del autor de esta tesis pretende contribuir a este propósito en el siguiente apartado.

1.4. Posiciones para elaborar la concepción didáctica que se propone

En correspondencia con las ideas planteadas en los epígrafes anteriores, es oportuno declarar que la posición que asume el autor, acentúa la necesidad de justificar el tipo de resultado y fundamentar el referente teórico que sirve de base a la propuesta y que responde a los planteamientos declarados en la idea a defender. Esta posición es resultado de un proceso de síntesis de ideas que emergen del análisis y reflexión de varios autores; pero, sobre todo, se asume como un ejercicio de transferencia del conocimiento al objeto y campo de estudio de esta investigación.

En primera instancia, al plantear como tipo de resultado la concepción didáctica, se asumió que esta se concibe para dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje de forma que se logre la integralidad del proceso (Silvestre, 2001); expresa las relaciones que se establecen entre las categorías del proceso de enseñanza- aprendizaje, a partir de una teoría de aprendizaje (Bernabeu, 2005); se presenta como conjunto de ideas, opiniones y juicios acerca de la organización, desarrollo, control y transformación en la práctica del proceso de enseñanza - aprendizaje (Cobas, 2008); pero, por encima de todo, se orienta a la transformación de las prácticas de enseñanza y a modificar la manera en que estas favorecen el aprendizaje de los estudiantes (López, 2010).

Por tanto, la concepción didáctica para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas deberá tomar en cuenta las condiciones que la hacen posible, el fundamento, la secuenciación metodológica que la guía y los recursos e influencias con las que se concreta dicha estimulación, al asumir como base la teoría histórica cultural del aprendizaje, por considerar al que aprende como sujeto activo, constructor y transformador de la realidad y de sí mismo, y no un simple receptor – reproductor.

Desde esta posición general, se asume como referente teórico la complementación de dos paradigmas, el socio - crítico y el de la complejidad emergente. En el primero, según Morgan (2010) y Apple (2011), se concibe la actividad de la enseñanza como una práctica social problematizadora y

generadora de conflictos, que debe ser proyectada desde un enfoque transformador y global que apuesta por reencontrar los nuevos valores que son los asumidos desde una visión científica de racionalidad crítico - liberadora.

Por su parte, Sánchez (2011) expone que el segundo paradigma promueve la amplitud de perspectivas y situaciones de la realidad educativa y demanda del educador la profesionalidad generadora del saber específico y de las competencias más representativas para entender, en todas sus dimensiones, las actividades de enseñanza - aprendizaje, los proyectos culturales que le sirven de contexto, la necesidad de aquellos recursos que permiten la transformación y, a partir de nuevas opciones culturales, apuesta por una visión creadora del desarrollo humano sostenible.

De este modo, la complementación de estos paradigmas de referencia, permiten precisar las cualidades que debe tener todo proceso de superación profesional: contextual, socio - comunicativo y colaborativo. Las propuestas de varios autores confirman una u otra cualidad y le otorgan una intencionalidad específica en las actividades de superación profesional, al punto de asumirse en esta tesis como el enfoque teórico que sustenta las decisiones.

Al respecto, autores como Milián (2011), Castellanos (2012) y Calonge (2014) definen lo contextual de una actividad de aprendizaje en la superación de los docentes como los elementos situacionales que interactúan en un momento histórico determinado (espacio-tiempo); que son pertinentes para la producción, desarrollo y funciones a realizar y en los que se debe tener en cuenta, también, los conocimientos, ideas, creencias y opiniones que tienen el resto de los individuos que lo acompañan.

En acuerdo con estos investigadores, el autor de esta tesis considera que la identificación de lo contextual en el proceso que se estudia, está relacionada -por una parte- con las posibilidades que brindan las relaciones interpersonales mediadas por el profesor que enseña, y -por otra parte- el ambiente laboral para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, compulsadas desde la enseñanza,

pues en este se pueden encontrar los recursos para la apropiación de los contenidos que, por responder a las necesidades de la realidad educativa, también tienden a asumir esta cualidad.

Luego, estimular el aprendizaje de los docentes desde lo contextual alude a la manera en que se aprovechen los recursos humanos, materiales de que se disponen para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en los que se destacan las relaciones comunicativas que se establecen durante y después de las actividades de superación. Por tanto, un enfoque contextual de estas puede favorecer el aprendizaje de los docentes, mediante la identificación y aprovechamiento oportuno de las posibilidades del contexto en que este produce y el planteamiento de una asociación propia, entre ellas, como premisa o potenciador de las interacciones hombre –medio.

Con respecto al carácter socio - comunicativo, investigadores como Maati (2006), Calderón (2014), Hymes (2015) y Yen (2017) plantean que mediante la comunicación se logra la interactividad entre personas que desean intercambiar ideas, problemas, formas de percibir la realidad; asumen que esto explica que la actividad de enseñanza - aprendizaje se conciba como un acto comunicativo singular.

El autor de la tesis coincide con estos investigadores, en el carácter socio - comunicativo de las actividades de enseñanza y que esta puede darse en la intencionalidad de las relaciones que se establecen entre los participantes, para que se propicie la actitud, la disposición y el compromiso de aprender los contenidos y utilizarlos en la transformación de su realidad educativa al actuar, en consecuencia con ellos, en otros espacios y situaciones.

Esta intencionalidad se expresa en los programas, cuando estos definen el sentido de la acción de enseñar del profesor, los materiales didácticos y las condiciones ambientales. Idea que se concreta en la práctica cuando, desde el punto de vista metodológico, las acciones asumidas para cumplir los propósitos planteados permiten guiar e influir en la apropiación de los contenidos, con una mayor implicación de los participantes en las actividades de aprendizaje.

En este marco, el profesor que dirige las actividades de enseñanza - aprendizaje tiende a dotar el contenido de nuevos significados y sentidos y utilizar el método como base para concretar la comunicación con los participantes y entre ellos. Es aquí, mediante intercambios y relaciones mutuas, que se propicia las influencias transformadoras del aprendizaje en las actividades de enseñanza, como resultado de los estímulos vinculados a las acciones o modos de actuación que permiten a los docentes apropiarse del contenido y transitar de lo conocido a lo desconocido con disposición y propósitos de transformar la práctica.

Por su parte, Bernaza y Lee (2005), Gómez y Álvarez (2013) aportan a la comprensión de lo colaborativo en la actividad de aprendizaje, al concebirlo como las relaciones que se establecen entre los diferentes estudiantes y entre estos y otras personas, en la ejecución de las tareas de aprendizaje, a partir de la orientación que se le otorgue a la enseñanza. Al respecto, Poveda (2013), Yániz y Villardón (2014) plantean que esta cualidad guía el acto de aprender en la comunicación, mediante la secuencia de actividades que deben ser generadas en el trabajo colaborativo.

Se coincide con estos autores, en que lo colaborativo favorece la satisfacción de necesidades inmediatas de aprendizaje, promueve propuestas y soluciones de trabajo en grupo, así como enriquece la experiencia de aprender mediante la cercanía y relaciones entre sus miembros, en las que las aportaciones individuales que genera la colaboración permiten acceder de forma mutua al qué y el cómo aprender en las condiciones de desempeño en que laboran.

El autor de la tesis, asume que la colaboración entre los que participan en actividades de enseñanza - aprendizaje se convierte en móviles que dan dirección, intensidad y persistencia a la actuación de profesores y docentes, para cumplir los objetivos de la superación profesional; de ahí que las actividades colaborativas pueden, por sí mismas, estimular el acto de aprender, cuando ofrecen oportunidades de aprendizaje, favorecen la interdependencia positiva, así como de la responsabilidad individual y grupal que se asume.

En general, desde una posición integradora de estas cualidades, emerge el enfoque contextual, socio - comunicativo y colaborativo de las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional, el cual puede convertirse en el punto de vista para la elaboración de una propuesta dirigida a la estimulación del aprendizaje, si se parte de que en el contexto en que tiene lugar la actividad de superación y la actividad profesional que realiza el docente, se promueven interrelaciones de comunicación y colaboración entre los participantes que, apoyados en recursos generan influencias que modifican la actuación del docente en las actividades de superación.

De acuerdo con lo anterior el enfoque contextual, socio - comunicativo y colaborativo se concibe como referente para elaborar la concepción didáctica, en la medida que supone un cambio en la orientación y las relaciones entre los componentes didácticos, al considerar que las tres cualidades que lo conforman dejan su impronta en la toma de decisiones cuando modifican la manera de concebir la estimulación del aprendizaje en la superación del docente de las escuelas pedagógicas.

Por tanto, el enfoque en sí mismo permite la toma de decisiones didácticas, en la medida en que asume lo contextual, socio - comunicativo y colaborativo y se determinan las condiciones que permiten crear las circunstancias necesarias, en las que puede concretarse la estimulación del aprendizaje. Luego, el enfoque presentado, por su carácter integrador, presupone establecer las condiciones organizativas y metodológicas necesarias para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas.

Las condiciones organizativas son todas aquellas circunstancias que aseguran la proyección y concreción de las influencias dirigidas a incentivar el aprendizaje de los docentes. Estas se refieren al tiempo, los climas de aprendizajes, los recursos humanos y materiales, así como a los espacios; todo ello en función de asegurar la organización que conllevará a la posterior concreción de la estimulación del aprendizaje. Ellas son:

a) Precisión del tiempo y los espacios para la estimulación del aprendizaje en las actividades de enseñanza.

Se concuerda con Castellanos D. et al (2005), Sánchez (2012) y Rico et al (2013) en que la planificación del tiempo y el espacio condicionan las actividades de aprendizaje. En su organización se debe asumir la estimulación como una acción que ocurre en un cierto intervalo de tiempo, en correspondencia con el contenido a asimilar y el objetivo a alcanzar; lo que precisa su ubicación temporal-espacial en la planificación de las actividades de enseñanza, a partir de su carácter concreto, así como de las posibilidades y disponibilidades existentes en cuanto a recursos humanos y materiales. Su organización en tiempo y espacio está influenciada, además, por el carácter flexible y sistemático de la estimulación, pues se tendrá en cuenta su continuidad y las necesidades específicas del momento del proceso en que se desarrolla.

b) Creación de un clima positivo que propicie las influencias en las actividades de enseñanza.

Según Pérez, Valcárcel y Añorga (2010), un clima positivo implica una sensación de bienestar emocional y un fuerte sentimiento de pertenencia en cada uno de los individuos implicados. De ahí que no solo se tendrán en cuenta el medio físico, las interacciones que se producen en dicho medio, la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura; sino también, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen, los roles que se asumen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan.

Esta condición se asegura mediante la disposición de acciones dirigidas a estimular los éxitos y no a resaltar los errores, pues de esta forma se puede eliminar el temor a fracasar, a equivocarse, a hacer el ridículo y, con ello, fortalecer la confianza en sí mismo, la autoestima, el deseo de emprender nuevas tareas y la aparición de vivencias afectivas relacionadas con el disfrute y satisfacción personal.

c) Determinación de los recursos materiales y humanos disponibles.

Esta condición es básica para que puedan producirse los resultados que se esperan en el aprendizaje, a partir de que sea estimulado, idea que toma como sustento el criterio de Baute (2011), acerca de que la organización de la formación de los docentes, consiste en ordenar y armonizar todos los recursos de los que se dispone.

Por tanto se precisa conocer los recursos presentes en las escuelas pedagógicas, por ser el lugar en que el docente desarrolla la mayor parte de las actividades de aprendizaje y en las que, de forma planificada, se conciben en sus planes individuales como parte de la superación profesional, sin obviar otros recursos materiales que puedan poseer los docentes o disponibles en universidades u otras instituciones que forman parte de la comunidad. De ahí que es preciso conocer con exactitud los medios y dispositivos de información científico técnica; dígase bibliografías impresas y digitales, así como las tecnologías de la información y las comunicaciones.

d) Identificación de las percepciones, disposiciones y características del aprendizaje del docente.

Autores como Pozo, et al. (2006) y Murphy (2013) afirman que cambiar requiere, entre otras muchas cosas, transformar las representaciones que tiene el individuo del aprendizaje y, para lograrlo, es preciso saber qué son, cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional, cuál es su dinámica y cuáles son sus relaciones con la propia práctica. Sin embargo, se precisa, además, identificar la actitud que tiene para emprender la actividad de aprendizaje, la que se convierte en guía para determinar sus acciones en un contexto dado, así como las tendencias naturales de cada uno para asumir una determinada posición en el proceso.

La estimulación del aprendizaje, también está condicionada por el reconocimiento de las particularidades de los procesos formativos que se desarrollan en las escuelas pedagógicas, las cuales deberán ser atendidas y tomadas en cuenta para concretar la intervención dirigida a incentivar el aprendizaje del docente en la actividad de superación profesional. Por otra parte, se requiere conocer

su ritmo de aprendizaje, los recursos que necesita, así como el estado actual del aprendizaje y sus posibilidades de desarrollo.

Las condiciones metodológicas están llamadas a la configuración de situaciones que sustenten el orden que se debe seguir, a partir de acciones o pasos que promuevan el avance del docente en el proceso del conocimiento. Ellas expresan la situación en que se puede dar y desarrollar la estimulación del aprendizaje, al considerar todas las circunstancias que aseguran el modo de proceder para que se promueva el aprendizaje en cada docente. Estas condiciones se presentan y explican a continuación.

a) Integración de las influencias estimuladoras en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Moreno y Quiñónez (2014) defienden la idea de que los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje, en sus relaciones, tienen potencialidades para contribuir a la estimulación del aprendizaje, pues cada uno se caracteriza por representar determinadas relaciones y regularidades en la estructura del proceso. Es así que, para que se concrete la estimulación, se debe asegurar su manifestación como aspiración en los objetivos de la superación profesional, en actividades de enseñanza- aprendizaje que se proyectan para el tratamiento del contenido, en los pasos, acciones o procedimientos metodológicos que se emplean, en los medios y sus potencialidades para incitar el aprendizaje, en las formas organizativas en las que se concretizan y materializan las influencias y en la evaluación que se debe realizar del proceso y de los resultados alcanzados.

b) Orientación, ejecución y control de la estimulación del aprendizaje en las actividades de enseñanza.

Para la estimulación del aprendizaje en el ámbito de las actividades de enseñanza en la superación profesional de los docentes, se necesita que el docente esté orientado acerca de las formas, vías y procedimientos que puede utilizar para aprender. Deberá conocer así el conjunto de acciones o pasos a seguir y la organización que le dará a la actividad de aprendizaje en correspondencia con los recursos de que se dispone para su desarrollo. Además, se necesita asegurar la ejecución precisa y la estructuración metodológica de las actividades de enseñanza dirigidas a estimular el aprendizaje en

los docentes. El control de la aplicación y los resultados del aprendizaje permiten la orientación de la actividad y determinar su comportamiento, no solo por los resultados, sino porque este preestablece qué es lo deseable, qué es lo valioso, qué es lo que debe ser, con el fin de servir de guía para decidir qué hacer para alcanzar el éxito y solucionar los problemas que se presentan.

c) Comunicación afectiva entre los que participan.

Según, Bermúdez y Pérez (2004), Hernández (2012), la interacción profesor-estudiante no se limita al cumplimiento de la función informativa de la comunicación, pues en el intercambio de conocimientos surge toda una gama de vivencias afectivas que pueden impulsar el aprendizaje. Para ello, en las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional es importante establecer un tipo de relación en la que el profesor tome en cuenta la personalidad del docente, sus necesidades y lo respete, así como escuchar y considerar sus criterios y opiniones.

Es así que, la comunicación no solo asegura que cada docente asimile y se apropie de formas adecuadas de relación entre las personas, sino que promueve su participación en un proceso interactivo de aprendizaje, brinda herramientas que le posibilitan que pueda interactuar con los que le rodean de modo adecuado, aumenta su autodeterminación, mejora su actuación con los otros y ante los problemas; y posibilita el desarrollo de la confianza en sí mismo.

Estas condiciones organizativas y metodológicas se manifiestan en la práctica cuando se asegura la toma de decisiones que permite la concreción de los recursos estimuladores, los cuales se hacen corresponder con los diferentes momentos por los que transitan las actividades de enseñanza – aprendizaje. La manifestación práctica de estas condiciones se percibe, además, en la disposición del docente para realizar las actividades de aprendizaje y cuando se promueve en él una participación más activa y transformadora, sobre todo, de aquellos aspectos que tienen relación directa con la identificación y solución de problemas en el campo de actuación profesional.

El análisis realizado hasta aquí, apunta a la necesidad de crear condiciones organizativas y metodológicas como base para poder estimular el aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas. Por lo tanto, se considera que la concepción didáctica que se elabore deberá estructurarse desde una relación teórica y metodológica, a partir de declarar el principio estructurador de la estimulación del aprendizaje en la superación de los docentes y la secuencia didáctica de las acciones, según los objetivos, tipos de influencias, recursos y resultados esperados.

Las ideas expuestas, resultan referentes claves para elaborar el resultado de esta investigación, declarado en su objetivo, y permitieron al autor de esta tesis asumir la necesidad de fundamentar, desde el punto de vista didáctico, una postura acerca de la manera en que se puede llevar a cabo la estimulación del aprendizaje en la superación profesional.

Como *conclusiones de este capítulo*, al determinar los fundamentos teóricos y prácticos que sustentan el proceso de superación profesional de los docentes en las escuelas pedagógicas, se consideraron las diferentes perspectivas con que este se explica y valora; pero las características que en la actualidad presentan los claustros de estos centros y los procesos formativos que desarrollan, demandan un cambio en la forma de concebir el proceso, a partir de que el docente asuma una posición más activa y transformadora en la actividad de aprendizaje.

La estimulación del aprendizaje se asume como el conjunto de influencias intencionadas dirigidas a promover la apropiación de contenidos por los docentes en las actividades de superación profesional, a partir de métodos y recursos estimuladores, organizados desde un enfoque contextual, socio - comunicativo y colaborativo, que se concreta en las condiciones organizativas y metodológicas que deben tenerse en cuenta para alcanzar este propósito.

CAPÍTULO 2. PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA LA ESTIMULACIÓN DEL APRENDIZAJE

CAPÍTULO 2. PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA LA ESTIMULACIÓN DEL APRENDIZAJE

En este capítulo se realiza una caracterización de las actividades de superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, que sirvió de base para el proceso de elaboración de la propuesta. Como parte de este proceso se presenta la posición teórica del investigador acerca de la concepción didáctica para la estimulación del aprendizaje, su estructura y contenido preliminar. Más tarde se valora por expertos y usuarios, lo cual se asume como garantía de su funcionalidad en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas.

2.1. Caracterización de las actividades de superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas

Para la valoración de las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas se preponderó las opiniones formadas por los docentes que laboran en este tipo de escuelas, no obstante, se tuvo en cuenta las de personas externas, que por ser parte de los grupos de trabajo que intervienen en este proceso, poseen una información relevante respecto al estado actual, prospectivo de la superación profesional y de la pertinencia y sustentabilidad de las acciones que se organizan.

Este estudio requirió de la aplicación de instrumentos y técnicas como análisis de documentos, observaciones, entrevistas y encuestas, a partir de tener en cuenta las fases para la elaboración y validación de los instrumentos propuestas por Hernández (2006). Los instrumentos elaborados para la caracterización se validaron a partir de un pilotaje aplicado a once profesores con experiencia en la dirección de la superación profesional, que laboran en la Universidad de Cienfuegos. Es así, que para validarlos se produjo un intercambio con estos profesores con la finalidad de recoger sus opiniones

con respecto a los ítems y las condiciones del contexto de aplicación. El intercambio demostró la confiabilidad, validez y objetividad de los instrumentos.

El estudio realizado incluyó dos etapas: análisis de las actividades de superación profesional en la escuela pedagógica Octavio García Hernández de la provincia de Cienfuegos y la confrontación de estos resultados con otras escuelas de este tipo en el país. El proceso abarcó el curso 2012-2013 con continuidad en el curso 2013-2014, lo cual permitió no solo actualizar la información y revelar la posición que asumen directivos y docentes acerca del proceso de superación profesional, sino determinar las regularidades y tendencias que se declaran en esta investigación. La dinámica del proceso se presenta en la figura uno.

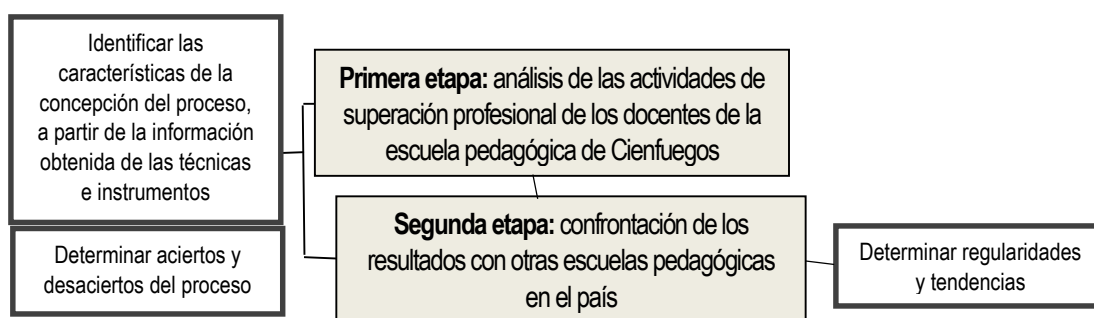


Figura 1. Representación del procedimiento seguido para la caracterización. Fuente: elaboración del autor.

Se identificó como unidad de análisis: las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas. Los criterios que se tuvieron en cuenta fueron: implicación del docente en el aprendizaje, papel del diagnóstico en el diseño y desarrollo de las actividades de enseñanza por el profesor, disposición del docente para aprender, el empleo de recursos y la aplicación de influencias que estimulen el aprendizaje, la interacción entre los participantes y las ayudas que se efectúan entre ellos, la satisfacción de las necesidades en la actividad de superación profesional y el aprovechamiento de las posibilidades personales y profesionales, la consideración de las potencialidades del contexto de actuación del docente, la orientación de las actividades en relación con los recursos humanos y materiales en existencia en las escuelas pedagógicas y su vínculo con la labor profesional que desempeñan estos docentes.

-Primera etapa: análisis de las actividades de superación profesional de los docentes de la escuela pedagógica de Cienfuegos.

El estudio diagnóstico inicial realizado en el curso 2012-2013 se inició con el análisis de documentos, tales como: plan de superación profesional, la estrategia del centro, los planes de trabajo individual y evaluación profesoral de los docentes (ver anexo 1). Se aplicó con el fin de obtener información, desde un análisis cualitativo, acerca de la forma de concebir las actividades de superación profesional de los docentes de la escuela pedagógica y su relación con las necesidades.

En el análisis de documentos se evidenció que existen contradicciones e incoherencias entre las necesidades de superación profesional identificadas están las del desempeño de los docentes. De ahí, que en las observaciones plasmadas en las evaluaciones se tiende a focalizar carencias en contenidos y métodos de las asignaturas que imparten, pero en las sugerencias y planes individuales se percibe un carácter muy general y no implican al docente en la solución del problema, limitándose a recomendar la participación en cursos, talleres y actividades metodológicas.

En correspondencia, se constató que en el plan de superación profesional la forma más sistematizada es el taller, la cual constituye una vía para promover el desarrollo de los docentes. El análisis de las actividades proyectadas permitió constatar que en la conformación de sus objetivos tienden a privilegiar los aspectos metodológicos (32%) y el 57% están dirigidas a resolver necesidades de formación pedagógica en el nivel medio.

La observación (19 actividades presenciales de la superación profesional: siete cursos, ocho talleres y cuatro entrenamientos) (ver anexo 2), orientada a constatar la actuación de profesores y docentes en estas, confirman esta proyección y declaran como característica metodológica que no existe una postura teórico - metodológica coherente en el desarrollo de los cursos, cada profesor que los imparte asume una estrategia de enseñanza - aprendizaje diferente y en ningún caso, se apreció una organización didáctica que facilite la estimulación del aprendizaje de los docentes, en un proceso de

carácter progresivo, sistemático y desarrollador; todo esto, incide en que estas acciones no aviven el compromiso, la responsabilidad y la orientación del docente hacia la actividad de aprendizaje.

En la observación de las actividades se pudo apreciar las manifestaciones tanto del que imparte la docencia, como de los docentes que participan; en los primeros se hace evidente la insuficiente utilización de los recursos, el desaprovechamiento de las potencialidades del contenido, así como un insuficiente empleo de métodos que puedan estimular el aprendizaje. Con respecto a los segundos se aprecia apatía por aprender fuera de la actividad presencial, no muestran interés por participar de forma activa en la actividad de aprendizaje, demuestran en su actuación baja autoestima, y expresan obstáculos que pueden impedir la actividad de aprendizaje.

La aplicación de entrevistas a profesores que dirigen las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional (ver anexo 3), estuvo dirigida a identificar los criterios que tienen los profesores acerca de las actividades de enseñanza – aprendizaje que dirigen como parte de la superación profesional de los docentes de la escuela pedagógica. Para ello, se exploró cómo se orientan y concretan estas actividades, el empleo del contexto de actuación profesional y de las posibilidades individuales, así como las relaciones entre las categorías didácticas y la pertinencia de las acciones ejecutadas con las necesidades de superación profesional.

Para la selección de la muestra de profesores a entrevistar se utilizó un muestreo no probabilístico, dependiendo del juicio personal del investigador, quien decide en un muestreo intencional los elementos que a su juicio son representativos, en este caso 13 profesores de las Facultades Pedagógicas de la Universidad de Cienfuegos que han dirigido actividades de superación para los docentes de la escuela pedagógica Octavio García Hernández, con más de cinco años de experiencia. Los profesores entrevistados coinciden en que las actividades de enseñanza - aprendizaje responden a las demandas del proceso formativo que se desarrolla en la escuela como solución a situaciones concretas del proceso pedagógico y de las exigencias de cada curso escolar, sobre todo enfatizan en:

- el contenido y didáctica de las asignaturas, el tratamiento de las normativas relacionadas con la clase, el sistema de evaluación y la formación pedagógica, son prioridad en la superación.
 - las tareas para la superación profesional de los docentes se concretan en el sistema de trabajo de la escuela, con la incidencia del Grupo Multidisciplinario de la Universidad.
 - las actividades de enseñanza se orientan al dominio de contenidos pedagógicos y educativos de forma aislada, tienen un enfoque teórico muy general que no orienta el desempeño de los docentes, y no logran satisfacer las necesidades que poseen, ni incentivan la curiosidad o el esfuerzo por aprender.
- Los profesores entrevistados consideran que son aún insuficientes las acciones que promueven las actividades de aprendizaje fuera de los tiempos presenciales y que los resultados de las realizadas son discretos, pues falta la sistematicidad; no se adecuan a la dinámica del trabajo en la escuela, consideran que falta tiempo para la actividad presencial que es la priorizada en estos años.

Además, plantean que falta experiencia en la dirección de las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional para este tipo de escuela, que se prioriza la formación del docente y que aún no se ha logrado aprovechar las posibilidades individuales de cada uno de ellos en la proyección de su propio aprendizaje como responsables de la formación de maestros del nivel medio superior.

Por una parte, consideran que se cuenta con los recursos humanos y materiales para desarrollar en la institución actividades de superación profesional y, por otra, plantean que los docentes no se sienten incentivados por aprender. Reconocen que no se ha trabajado en función de que estén estimulados a incrementar sus conocimientos, ni en la creación de condiciones que lo facilite.

En este mismo orden, se encuentran los resultados de la encuesta, para la cual se seleccionó como muestra 36 docentes de la escuela pedagógica de Cienfuegos (62% del total), mediante el empleo de un muestreo no probabilístico de tipo intencional, al considerar que hayan recibido diferentes formas de superación profesional como docentes de estas escuelas. La encuesta (ver anexo 4) se orientó a obtener información acerca de cómo se desarrolla la superación profesional de los docentes que

laboran en la escuela pedagógica, a partir del criterio de sus principales protagonistas. Para tal propósito se exploró, desde el punto de vista cualitativo, la satisfacción de necesidades, el papel de las influencias que sirven de estímulo al aprendizaje, la disposición y posibilidades de desarrollo, los recursos, proyecciones y expectativas relacionadas con el aprendizaje.

Los encuestados coinciden en la opinión de que las actividades de enseñanza - aprendizaje que se desarrollan como parte de la superación profesional no siempre promueven en ellos la realización de actividades que conduzcan a la satisfacción de necesidades específicas y que no reciben influencias de forma sistemática y coherente que compulsen la gestión individual en la apropiación de la cultura que se manifiesta como necesidad (100%). Sin embargo, reconocen que poseen conocimientos, habilidades y actitudes positivas hacia este tipo de actividad, muestran deseos de obtener mejores resultados en su actividad pedagógica (96%).

Al explorar sus proyecciones y expectativas de superación profesional se incluyen temáticas como el desarrollo de habilidades comunicativas, de investigación, reconocimiento de errores y aciertos personales, la toma de decisiones y de gestión del conocimiento, así como la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la proyección de su crecimiento personal.

Según ellos, las proyecciones y expectativas de superación profesional están relacionadas con esta etapa de sus vidas, pues aspiran obtener resultados positivos en su actividad pedagógica. En este sentido, esperan contar con actividades de enseñanza más dialógicas y que les moldeen las formas de hacer y ser docentes, en correspondencia con la carrera que forman. Sin embargo, sitúan sus mayores expectativas en las actividades de superación presencial y no en las de continuidad.

Al explorar acerca de los recursos que identifican como estímulo del aprendizaje en las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional tienden a destacar en primer lugar, la relevancia del problema profesional que deben enfrentar y que se convierte en criterio de evaluación profesoral, asumen que las relaciones y prestigio de los profesores que imparten los cursos, sus conocimientos y

metodologías pueden provocar disposición por estudiar y aprender más de un tema. Pero, declaran la importancia que tiene contar con materiales para estudiar de manera individual.

De manera general el investigador, al contrastar la información de cada instrumento pudo concluir que las posiciones que sustentan la superación profesional de los docentes de la escuela pedagógica Octavio García Hernández, se caracterizan, por un lado, en una dependencia directa de la participación de especialistas, en temas didácticos y pedagógicos asociados a los contenidos del currículo que no logran aún satisfacer las necesidades profesionales de los docentes.

Por otro lado; en la planificación, organización, ejecución y control de las acciones pedagógicas y didácticas involucradas en la proyección de la superación profesional, no se aprovechan las potencialidades del que aprende y la metodología de enseñanza - aprendizaje que se utiliza no logra promover la participación, ni el ejercicio reflexivo y coherente que tiene que corresponderse con las exigencias del profesional de este tipo de escuelas, pues mantienen un enfoque reproductivo, que no promueve la participación activa y transformadora del docente, ni el vínculo sistemático con la labor profesional que desempeñan, se desaprovechan las potencialidades del contenido y del contexto de actuación y resulta insuficiente el empleo de métodos y recursos que estimulen el aprendizaje.

También, el estudio del proceso de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional de los docentes de la escuela pedagógica, permitió determinar que, desde la propia forma de concebir las actividades de enseñanza - aprendizaje, aún no se logra la incentivación sistemática del docente para que se involucre de forma activa en el aprendizaje, alcance una mayor disposición por aprender y se aprovechen las potencialidades de los recursos humanos y materiales de que dispone la escuela.

De esta situación se infiere que el proceso no promueve la búsqueda y la indagación del docente desde una acción más personal y desde la colaboración y el intercambio con los otros como una vía de optimizar las actividades de enseñanza - aprendizaje en las que participan como parte de la superación profesional, lo cual repercute de manera negativa en el objetivo de esta: la formación permanente y la

actualización sistemática, la mejora en el desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su cultura.

Asimismo, el estudio realizado permite afirmar que existen potencialidades en el centro para modificar esta situación, sobre todo hay comprensión de los directivos y docentes de que la superación profesional es la clave para mejorar la calidad de la actividad pedagógica y de la formación de los futuros docentes; se asume la relación escuela - Universidad como una oportunidad para perfeccionar el proceso e identificar potencialidades individuales y colectivas en los docentes que favorecen todo proyecto de intervención en las actividades de enseñanza en la superación.

Desde esta consideración se destaca: identificación profesional con la actividad pedagógica, ética, nivel de responsabilidad con los resultados profesionales y sociales, claridad de su encargo en este tipo de centro, reconocimiento de las necesidades, el prestigio que hizo posible su selección para trabajar en estos centros, las relaciones entre los docentes que integran el claustro y el compromiso asumido con la dirección del país y la escuela.

El estudio realizado confirmó que la superación profesional de los docentes de la escuela pedagógica de Cienfuegos se proyecta como una vía para atender a las exigencias del proceso de formación que se lleva a cabo en la escuela, aunque predominan enfoques basados en considerar las horas presenciales como el principal momento de aprendizaje, de esto se explica que los resultados apuntan a la fragmentación e insuficiente continuidad de las actividades de aprendizaje, lo cual repercute de forma desfavorable en la satisfacción de las necesidades de superación profesional.

De igual forma, se concluye que en las actividades de enseñanza no se privilegia la estimulación del aprendizaje de los docentes de este tipo de escuela, que permita aprovechar las potencialidades de los implicados y las del contexto, sobre todo en lo referente a las vías, los espacios y recursos para concretar dicho proceso. Situación que se evidencia en que estos elementos no siempre se tengan en

cuenta para el diseño y desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, lo que explica que como resultado se limite el acceso y apropiación del contenido de superación profesional.

Ante esta situación el investigador consideró oportuno explorar esta problemática en otros centros del país, tarea que se asumió como una etapa importante de la investigación.

-Segunda etapa: confrontación de los resultados obtenidos con otras escuelas pedagógicas.

Dada la posibilidad de confirmar la generalidad que pudiera tener en el país la situación identificada en la escuela pedagógica de Cienfuegos, se consideró oportuno contrastar las necesidades de los docentes y las formas de concebir las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional en esta provincia con las de otros centros del país; determinar las principales deficiencias que confluyen en el proceso a partir del análisis de las formas organizativas que se utilizan, así como reflexionar acerca de las potencialidades de los docentes y el papel que estos desempeñan.

Para ello, se consideró imprescindible la aplicación de una encuesta a 21 directivos de escuelas pedagógicas del país (ver anexo 5) con el propósito de obtener información acerca de la superación profesional que se organiza y desarrolla para los docentes que trabajan en estas escuelas. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional (tres directores, cinco subdirectores docentes, seis jefes de departamentos, siete responsables de carreras), debido a la necesidad de recibir información y análisis de directivos de escuelas pedagógicas de diferentes regiones de Cuba: Pinar del Río, La Habana, Villa Clara, Santiago de Cuba y Holguín. La vía de enviar y recibir el cuestionario fue mediante correo electrónico.

El resultado alcanzado, si bien confirmó las concepciones acerca del papel de la superación de los docentes de este tipo de escuelas en su desarrollo profesional y humano, evidencia el predominio del interés por satisfacer las necesidades que de forma inmediata se deben atender para elevar la calidad del proceso formativo que allí se desarrolla, sobre todo si se tiene en cuenta que los docentes poseen una limitada experiencia en relación con el trabajo que se debe realizar en estos centros formadores.

Asimismo, se coincide en que las actividades de enseñanza planificadas y desarrolladas para la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, no siempre consideran los conocimientos, habilidades y valores que poseen los docentes, lo que limita las influencias que promueven la ampliación sistemática de los límites de la zona de desarrollo potencial. Aunque, resulta válido destacar que el comportamiento en cada centro varía en mayor (+) o menor (-) presencia, lo que se puede relacionar con las proyecciones de las escuelas, situación que se muestra en la tabla uno.

Tabla 1. Comportamiento de los resultados por provincias

Resultados	Comportamiento de los resultados por provincias				
	Pinar del Río	La Habana	Villa Clara	Santiago de Cuba	Holguín
Correlación lógica entre las categorías didácticas y la estimulación	+	+	-	+	-
Reconocen el papel del docente en las actividades de aprendizaje	+	+	+	-	+
Aplicación de actividades o recursos que inciten el aprendizaje de los docentes	-	+	-	+	+

Fuente: elaboración del autor.

Estos resultados se avalan en las experiencias que poseen uno u otro centro. En el caso particular de la escuela pedagógica de Pinar del Río, se ha organizado, como parte de la estrategia del centro, la incorporación de todos los docentes a las actividades de enseñanza - aprendizaje que se planifican en la superación profesional, atendiendo a sus necesidades y potencialidades. No obstante, las actividades presenciales carecen de actividades o recursos que inciten el aprendizaje de los docentes, durante o después de su realización.

Por otra parte, en la escuela pedagógica de Villa Clara, se han realizado acciones de superación profesional donde se diversifica el empleo de las formas organizativas establecidas en el Reglamento de Postgrado de la República de Cuba, a partir del análisis particular de cada una de ellas y de los

objetivos y contenidos de la superación profesional. Sin embargo, aún no se logra una correlación lógica entre los componentes didácticos y la estimulación dirigida a la apropiación de nuevos saberes. El conocimiento de los resultados que se alcanzan en otras escuelas pedagógicas del país permitió al autor concluir que la similitud de los resultados puede estar relacionada con el carácter centralizado y homogéneo con que surgen y se desarrollan estas escuelas de formación pedagógica, así como por las características que en ellas convergen: heterogeneidad de sus claustros, poca experiencia en la dirección de los procesos formativos que se desarrollan en estas escuelas, carencias de conocimientos teóricos y prácticos acerca de las formas de concebir las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional.

La información obtenida con la aplicación de la encuesta confirmó que persisten necesidades en los docentes en cuanto a su superación científico técnico, docente metodológico, político ideológico y de desarrollo personal. Al abordar las formas de la superación profesional identifican que el taller y la conferencia son las más utilizadas, que aún los docentes no desempeñan un papel activo en su aprendizaje y que no se aprovechan todas sus potencialidades en el desarrollo de este proceso.

Al valorar las potencialidades de los centros para enfrentar las actividades de aprendizaje, se pudo concluir que en general se cuenta con los recursos humanos y materiales necesarios para desarrollarlas, no solo porque existen departamentos y docentes con preparación sino, además, porque el proceso de integración con otras organizaciones e instituciones especializadas, la informática y la proyección científico-pedagógica, permiten asimilar el problema e incentivar el aprender y la responsabilidad con las actividades de aprendizaje.

Del mismo modo, existe una infraestructura que garantiza el proceso docente educativo. En ese sentido, se cuenta con espacios y recursos para llevar a cabo la superación. Además, existen laboratorios de computación que permiten ejecutar las actividades docentes y la búsqueda de información científica actualizada. La intranet, permite el acceso a información científica, aunque

reconocen que persisten problemas con la disponibilidad técnica de los medios informáticos. La posición anterior explica que se puedan identificar como recursos fundamentales para estimular el aprendizaje en la superación.

El análisis de la información obtenida durante la aplicación de los métodos y técnicas empíricas para caracterizar las actividades de superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas, permitió precisar las siguientes regularidades:

- la enseñanza - aprendizaje en la superación profesional se concibe como proceso que favorece el crecimiento humano y profesional de los que participan, pero la organización de las actividades que lo conforman limitan su continuidad en actividades no presenciales, así como la colaboración e intercambios entre los docentes.
- los objetivos de la enseñanza en la superación profesional se identifican como rectores, sin que en su contenido se exprese con intención la estimulación del aprendizaje.
- los contenidos se orientan a la satisfacción de las necesidades más inmediatas que afectan la calidad del proceso formativo en la escuela, aunque no se dirigen a un cambio de actuación del docente con respecto al aprendizaje.
- las metodologías que se utilizan se dirigen al tratamiento formal de los contenidos, sin que conlleven a la concatenación ordenada de actividades que aseguren que el docente quede estimulado para aprender en los momentos que transcurre la actividad de enseñanza.
- el contenido se asume como centro de la toma de decisiones desaprovechando el carácter dinamizador de los métodos de enseñanza - aprendizaje, el papel de los recursos e influencias para incitar a los docentes al desarrollo de actividades de aprendizaje.
- en las relaciones entre las actividades de enseñanza y el contexto, se desaprovechan las potencialidades que este tiene para estimular el aprendizaje de los docentes.

Pero, al indagar acerca de las influencias que se utilizan para estimular el aprendizaje es evidente que existe la tendencia a utilizar el problema profesional como componente que convoca y orienta al docente hacia una determinada actividad de superación, mientras los recursos que se utilizan para estimular el aprendizaje son diversos y pueden identificarse tanto, con la comunicación empática del docente, experiencia de trabajo grupal, las orientaciones mediante guías y folletos, así como el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Tales resultados permitieron al autor de esta investigación identificar que existe la tendencia a limitar la estimulación del aprendizaje de los docentes en las actividades de superación profesional, lo que no les permite satisfacer sus propias necesidades, modificar la manera de aprender y la utilización del aprendizaje en su práctica cotidiana.

La caracterización de las actividades de superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas sirvió de base para configurar la concepción didáctica. El proceso seguido se explica en el siguiente apartado.

2.2. Proceso de elaboración de la concepción didáctica

Al valorar las regularidades de las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional de los docentes en las escuelas pedagógicas, se consideró oportuno orientar las acciones hacia la elaboración de una concepción didáctica para la estimulación del aprendizaje.

El proceso tuvo como referentes la posición del autor acerca de la estimulación del aprendizaje en la superación profesional y los resultados de un taller con 13 profesores de la Universidad de Cienfuegos (con más de ocho años de experiencia en la docencia de posgrado), el cual tenía como propósito analizar los resultados de la caracterización realizada a las actividades de superación profesional para los docentes de las escuelas pedagógicas. Los participantes recomendaron que el resultado que se proponga debe tener una naturaleza didáctica para resolver las insuficiencias detectadas, pues no se

logra concebir la estimulación del aprendizaje en vínculo con los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje que tienen lugar en la superación profesional.

Con posterioridad se realizó un estudio teórico y la confrontación de ideas con un grupo de especialistas que dirigen la superación profesional en los diferentes niveles de la Universidad de Cienfuegos. Se aprovechó, además, la experiencia del investigador, autor de esta tesis, en la organización y dirección de este proceso por las responsabilidades que asumió como directivo educacional por más de quince años, así como por su implicación directa en la escuela pedagógica de Cienfuegos, al cumplir funciones como miembro y coordinador del Grupo Multidisciplinario durante los años 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, lo que permitió socializar en eventos y publicaciones las ideas al respecto (Alfonso, 2012, 2013, 2014, 2017).

A partir de los resultados del estudio realizado se fue delineando los componentes que se debían incluir en la concepción didáctica. Sin embargo, esta fase del proceso de investigación precisó de un acercamiento progresivo desde la que se generan los fundamentos, componentes y relaciones que estructuran la concepción que se presenta para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas.

Es así, que fue preciso la elaboración de una propuesta preliminar que sirvió de marco para, desde la consulta a expertos y la valoración de los usuarios, ajustar los componentes y dinámica interna y externa de la propuesta. El proceso se caracterizó por ser participativo, en el que se tomó en cuenta los diferentes grupos de trabajo que el investigador frecuenta y aquellos que tienen la responsabilidad de llevar a cabo la superación profesional. También se consideró los criterios de profesores implicados de las universidades en el proceso y con los propios destinatarios.

La tabla que sigue permite apreciar la secuencia metodológica asumida, así como los resultados parciales que dieron lugar a la concepción definitiva que se presenta en el capítulo tres.

Tabla 2. Secuencia metodológica y resultados alcanzados en cada etapa

Etapa	Métodos y técnicas	Principales resultados
Elaboración de la propuesta preliminar	Analítico – sintético Inductivo – deductivo Taller de reflexión y análisis	-Determinación de los componentes que estructuran la propuesta -Elaboración de la propuesta preliminar
Valoración por criterio de expertos	Ábaco de Régnier	-Identificación de nuevos recursos para la estimulación -Valoración acerca de las condiciones, dimensiones, recursos e influencias.
Determinación de los criterios y los tipos de influencias	Encuesta Taller de reflexión y análisis Analítico – sintético Inductivo – deductivo	-Identificación de los criterios -Determinación definitiva de las partes principales de la concepción -Precisión de los tipos de influencias en cada momento de la actividad
Valoración con usuarios	Grupo de discusión	-Identificación de nuevas necesidades (ampliación del uso de la tecnología en la concepción didáctica) -Elaboración de guías de acciones

Fuente: elaboración del autor.

2.2.1. Elaboración de la propuesta preliminar

La elaboración preliminar de la propuesta se concibió como un ejercicio de teorización del autor de esta tesis, en el que se tuvo en cuenta el enfoque contextual, socio - comunicativo y colaborativo que se explica en el capítulo uno; pero se basa en las posturas que se asumen respecto a la elaboración de una concepción como tipo de resultado científico y en el intercambio de criterios en espacios científicos, así como el debate abierto, directo y franco con los usuarios. Así, la elaboración de la concepción didáctica en esta investigación, exigió al autor asumir una posición acerca de la conceptualización, estructura, fundamentación, funcionamiento y exigencias de implementación; de ahí que se requirió la valoración de tres planos de análisis: teórico, metodológico y funcional, tomando en cuenta las ideas previas elaboradas como base para enfrentar este proceso.

En este sentido, para elaborar la propuesta se profundizó en los estudios de autores como Del Canto (2000), Valiente (2001) y Silvestre (2001), los que asumen la concepción como resultado científico. De forma particular, se realizó un análisis de las investigaciones realizadas por López (2003) y Bernabeu (2005) que consideran una concepción como conjunto de ideas o posiciones que fundamentan, explican una cualidad distintiva en el proceso objeto de estudio y apuntan al modo de

organizar la actividad. Esta forma de concebir la concepción, admite considerar su papel en la renovación orientada a enfoques y su pertinencia como idea total, completa, abarcadora, integral del proceso que se estudia, lo cual significa representarse en un modelo ideal, cómo debería ser este.

Acerca de la concepción como resultado científico, autores como León (2008), Cobas (2008) y López (2010) refieren ideas que la valorizan, entre las que se destaca que: permite comprender y explicar el conjunto de los fenómenos; contribuye a conocer y valorar los procesos históricamente determinados, además de ampliar y ahondar en los conocimientos ya descubiertos y ofrecer, a la vez, nuevos elementos de significatividad, a lo cual se agregan las ideas de García y Hernández (2013), Sánchez (2014), Fabé (2014), Breijo (2016), cuando precisan su orientación al perfeccionamiento de un tipo de actividad de dirección y que, por tanto, precisa una explicación de elementos esenciales que favorecen este fin. En este caso, la lógica que se asumió responde a la contextualización del proceso investigativo y se tomó en cuenta las formas de obtener una concepción presentadas por Valle (2012). Como parte de esta investigación trasciende la necesidad de asumir un punto de vista que favorezca la transformación de las prácticas de enseñanza en la superación profesional de los docentes de la escuela pedagógica, sobre todo, en la manera en que desde estas se puede contribuir a la estimulación del aprendizaje de los docentes durante las actividades de enseñanza - aprendizaje que se llevan a cabo en la superación. Para cumplir este propósito se asume, en esta investigación, como punto de vista el enfoque contextual, socio - comunicativo y colaborativo, presentado y explicado en el capítulo uno.

Pero las decisiones acerca de su estructura, fundamentos y funcionalidad trascurrieron como un proceso de intercambio con investigadores de las ciencias pedagógicas y de la educación que reflexionan y promueven este tipo de análisis. Especialistas de las Facultades Pedagógicas de Cienfuegos, del departamento de Pedagogía Psicología, directivos de educación en la provincia, investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas vinculados a esta tarea, las entrevistas

informales, la revisión de sus posiciones en trabajos presentados y la reflexión conjunta, avalaron la elaboración previa del resultado.

En primer lugar, las ideas que sustentan la superación profesional en estas escuelas, asumen una estructura en sistemas y estrategias. Las primeras con énfasis en las formas de organización de las actividades de superación; las segundas enfatizan en la relación entre objetivos, contenidos, y formas. Este último centra la atención en los programas, los cuales se dirigen a satisfacer necesidades de formación o responder a demandas de una práctica emergente.

En segundo lugar, no se presenta la articulación en una base didáctica específica, lo cual, si bien pudiera resultar enriquecedora, está limitando el modo de enseñar y aprender al estandarizar metodologías que no permiten implicar al docente en su aprendizaje, prolongar las actividades de aprendizaje y su utilización en la transformación educativa, sobre todo si se toma en consideración el carácter teórico y de especialización que predomina.

En tercer lugar, se reconoce que la complejidad de la actividad pedagógica exige declarar las especificidades didácticas del proceso de enseñanza –aprendizaje, sobre todo si se toma en cuenta que esta situación se agudiza con la heterogeneidad y diversidad de tareas formativas y proyectivas que debe enfrentar el claustro de las escuelas pedagógicas.

En cuarto lugar, se coincidió en que la estimulación del aprendizaje opera en el plano didáctico a través de los componentes del proceso de enseñanza - aprendizaje y sus relaciones. De este modo, cada uno de los componentes contribuye al funcionamiento y desarrollo de la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de estas escuelas.

En quinto lugar, se consideró pertinente recordar que la elaboración de la propuesta como parte de esta investigación, desde el punto de vista metodológico y práctico, toma como referencia aspectos claves, como el contexto, los participantes y las relaciones que deben regular las decisiones de diseño,

desarrollo y evaluación de la estimulación del aprendizaje en las actividades de enseñanza de la superación profesional de los docentes.

Desde estas ideas se puede superar la tendencia teórica y metodológica de las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional, al asignar el papel fundamental en la estimulación a determinadas condiciones, recursos, momentos e influencias, muy necesarias para promover el desarrollo cognitivo del que aprende.

El análisis de estas ideas, le permitió al autor de la investigación asumir como resultado de esta investigación una concepción didáctica para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, esta se define como un conjunto de ideas que fundamentan y guían la selección, organización y secuenciación de las influencias dirigidas a disponer al docente para participar en las actividades de aprendizaje y utilizar los aprendizajes en la transformación de su práctica, desde el aseguramiento de condiciones organizativas y metodológicas. Asume como concepto fundamental la estimulación del aprendizaje en las actividades de enseñanza en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, a partir de ser considerado como un conjunto de influencias que, de forma intencional, se dirigen a la apropiación de los contenidos de enseñanza. Para lo cual se precisa de una concepción didáctica que aporte como resultados una mayor disposición del docente para aprender, la asimilación de conocimientos, hábitos y habilidades para el desarrollo de su profesión, así como la transformación de su desempeño.

Desde esta posición y a partir de la confrontación con especialistas en espacios científicos metodológicos (15 profesores investigadores de la superación profesional de la Universidad de Cienfuegos), se toma una posición respecto a la estructura de la concepción didáctica. En este caso, se asumió que las condiciones teóricas (organizativas y metodológicas) planteadas en el capítulo uno, se tuvieran en cuenta para conformar las partes de la concepción, desde los cuales emerge la naturaleza

del enfoque que sirve de punto de vista para su elaboración. Por tanto, en un primer acercamiento se estructuró la propuesta en dos dimensiones:

- Teórica que contenga los aspectos, fundamentos e ideas teóricas que sirvan de base a las decisiones metodológicas que serán expresadas como parte de la secuenciación que se deberá asumir para llevar a cabo la estimulación del aprendizaje.
- Metodológica que explique la naturaleza de los componentes didácticos sobre todo los métodos que favorecen la estimulación del aprendizaje, el orden que se debe seguir para cumplir los objetivos, el modo de proceder para que se promueva el aprendizaje. Orientada, además, a explicar las interrelaciones de los que intervienen, la comunicación que se establece entre ellos, las formas en que se concretan las actividades y el nivel de concreción de la estimulación en la actividad de enseñanza. Incluye los recursos estimuladores como técnicas, guías y medios, crea un clima positivo y busca alternativas de solución según las problemáticas que se presentan.

El contenido de estas dimensiones, es consecuente con la idea que la concepción didáctica para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, sistematiza, integra y aporta una manera de comprender y ejecutar las actividades de enseñanza, a partir de los aspectos organizativos y metodológicos; pero, sobre todo, desde las implicaciones que esta modificación supone para los profesores y docentes que intervienen.

- el profesor que se encarga de la dirección de las actividades de enseñanza y aprendizaje en la superación profesional.
- los docentes que participan y que tienen como tarea fundamental la de aprender y alcanzar la preparación que requieren para dirigir el proceso pedagógico en la escuela.

Con relación a los recursos los especialistas proponen que sean elaborados de forma tal que requieran poco tiempo para su aplicación, que sean generales para poderlos adecuar a los contenidos de los

programas de superación, que dinamicen la participación de los docentes en la actividad y que tengan en cuenta el contexto y las interrelaciones que se pueden producir entre los participantes.

Al concluir este proceso se dejó modelada la propuesta preliminar (carpeta 1 CD-ROM) y se organizó el trabajo de consultas de las ideas previas para acceder a otro nivel de concreción de estas, compartidas en espacios de debate científico. En este momento, se consideró oportuno valorar por criterio de expertos la pertinencia y factibilidad de las ideas que conformarían la concepción didáctica.

2.2.2. Valoración de la propuesta preliminar mediante el “Ábaco de Régnier”

La aplicación del “Ábaco de Régnier”, como método de consulta a expertos, permite efectuar un rápido análisis de un determinado problema, facilita la intercomunicación y el debate en los grupos de trabajo, aunque en primera instancia no se busca el consenso, sino más bien el intercambio de ideas (Crespo, 2009). En la presente investigación su aplicación tiene como fin que un grupo de expertos, manifiesten la opinión que poseen acerca de la propuesta preliminar en este estudio. El método de Ábaco de Régnier se desarrolló en tres fases, tal como se presenta y explica a continuación:

Fase 1: Recoger opinión de los expertos.

Para seleccionar los expertos (profesores universitarios del país vinculados a la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas) se consideraron como criterios la categoría docente, los años de trabajo vinculados a la docencia en postgrado, prestigio como docente, participación en eventos y artículos publicados acerca de la superación profesional. Se le aplicó un cuestionario a 13 profesores (ver anexo 6) y se eligieron, de forma intencional, diez expertos que cuentan con un alto nivel de competencia ($K \geq 0,8$) (ver anexo 7).

De los expertos elegidos el 20% poseen la categoría docente Auxiliar y el 80% de Profesor Titular. Siete de ellos tienen dos publicaciones en revistas nacionales o internacionales acerca del tema y tres solo en revistas cubanas. Además, poseen reconocida experiencia y prestigio como profesores en la docencia de postgrado (con más de diez años: ocho, entre seis y diez años: dos)

Los expertos expresaron las opiniones en un cuestionario (ver anexo 8) dirigido a recoger los criterios de valoración acerca de la propuesta preliminar que se elaboró con el propósito de estimular el aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas. Las respuestas se emplearon para conformar una matriz, en la que se representaron las preguntas en las columnas y los expertos (nombrados por las letras que se le asignaron para la determinación del coeficiente de competencia) en las filas.

Fase 2: Tratamiento de los datos

En esta fase se realizó la valoración colorimétrica de las respuestas según consulta a expertos por el “Ábaco de Régnier”. Para ello, los expertos comenzaron a explicar su voto sobre la base de la matriz coloreada. En este momento, se tuvo en cuenta que podían cambiar el color inicial asignado y justificar su cambio, así como otros de los requisitos del método (Crespo, 2009). En la matriz, que se muestra en la figura dos, se presentan los resultados finales del proceso.

		PREGUNTAS							
		1	8	3	2	7	6	5	4
EXPERTOS	E	E							
	X	F							
	P	G							
	E	I							
	R	K							
	T	A							
	T	C							
	O	L							
	S	B							
	J								

Figura 2. Matriz conformada con los resultados de las votaciones

Fuente: elaboración del autor.

Fase 3: Discusión de los resultados

El análisis e interpretación de la matriz permitió plantear que los expertos valoraron de forma positiva la concepción didáctica preliminar para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas. Esto se confirma al observar en el cuadro colorimétrico, realizado a partir de las respuestas dadas por los expertos, que existió la supremacía de dos colores: el verde oscuro y el verde claro. El predominio de estos colores representa que los expertos ofrecieron respuestas entre totalmente de acuerdo y muy de acuerdo.

Como parte de los resultados obtenidos, la valoración menos favorecida fue la relacionada con los fundamentos para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, que se presentan como parte de la dimensión teórica, al ser seleccionados por los expertos los colores rosado y amarillo para su valoración (uno en cada caso); lo cual indica, con la votación del color verde claro realizada por tres de los expertos, que no están del todo satisfecho con el contenido que se propone como parte de la dimensión teórica, solo el 50% le asignaron la máxima valoración. También cuatro de los diez expertos no le otorgaron la mayor votación a la secuenciación que se presenta en la dimensión metodológica para llevar a cabo la estimulación.

Una interpretación de este resultado se deriva de las opiniones emitidas por los propios expertos, los cuales consideran que los fundamentos tengan sus bases en posiciones teóricas de las ciencias pedagógicas. Relacionado con la idea anterior plantearon la necesidad que estos fundamentos estén integrados en un principio, de forma tal que rija el proceso de estimulación del aprendizaje. Además, insistieron en la necesidad de establecer los criterios que configuran cada dimensión y sugirieron repensar los nombres de cada dimensión, por el carácter teórico que tiene la propuesta.

Por otra parte, dos expertos no otorgaron la valoración más elevada a los recursos estimuladores que se proponen para estimular el aprendizaje y a las influencias que se generan con su empleo en las actividades de enseñanza aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas

pedagógicas. Al respecto en las preguntas seis y siete del cuestionario, dos de los expertos coincidieron en estar muy de acuerdo.

Tal consideración, puede estar asociada a la idea de concebir la estimulación del aprendizaje en otros niveles educativos y el uso de recursos en la Educación de Postgrado para otros fines, sin que se reconozca su importancia en las actividades de superación profesional con el propósito de disponer al docente a la realización de actividades de aprendizaje en horarios presenciales y no presenciales. Además, estas valoraciones pueden estar asociadas a que no se precisan los tipos de influencias para cada momento de la actividad de enseñanza. Luego, se revela la necesidad de sensibilizar, preparar a los profesores para que reconozcan el valor de la estimulación del aprendizaje en la superación.

Con voto elevado, se presentan las consideraciones dadas a las preguntas dos y tres, pues nueve de los expertos consideraron que las condiciones reflejan las circunstancias que aseguran los modos de proceder, así como los recursos humanos y materiales, los climas de aprendizaje, el tiempo y los espacios requeridos para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas.

Se cubren, con el color verde oscuro, todas las casillas correspondientes a las preguntas uno y ocho, lo cual muestra el consenso favorable de los expertos acerca de que la propuesta preliminar está sustentada en las concepciones teóricas y metodológicas de la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas y que favorece las interrelaciones entre los participantes y el aprovechamiento del contexto de actuación

Los resultados evidencian un consenso, casi unánime, entre los expertos al emitir sus valoraciones en las preguntas dos y tres y en las altas votaciones que dan a las preguntas uno y ocho. Al realizar el análisis por fila o por expertos, se pudo observar que solo dos tuvieron tres calificaciones con el color verde claro, dos votaron una vez con el color amarillo y solo uno lo hizo en una ocasión con el color

rosado, esto indica que, a pesar de no ser desfavorable, no le otorgaron la máxima calificación a las interrogantes, lo cual indica rigor y seriedad en sus respuestas.

Es así, que las preguntas uno, ocho, tres y dos son las que muestran una prevalencia del color verde oscuro, con el que se cubre gran parte del semiplano de arriba, parte superior de la raya blanca, donde se muestran el consenso favorable de los expertos en los temas que se trataron; mientras que en el semiplano de abajo, parte inferior de la raya blanca, aparecen los matices más heterogéneos: verde claro (12 veces), amarillo (una vez), rosado (una vez), además, de existir áreas de color verde oscuro que indican, también, la superioridad de criterios favorables.

Por tanto, el predominio del color verde oscuro en el 87,5% de las preguntas, expresa un criterio muy favorable de los expertos acerca de la concepción didáctica preliminar para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas.

Las opiniones expresadas por los expertos, no solo las colorimétricas solicitadas sino otras plasmadas de forma literal, indicaron valoraciones a favor de la necesidad de establecer los criterios que configuran cada dimensión y, por otra, la precisión de los tipos de influencias para cada momento de la actividad de superación profesional. A partir de estas sugerencias, se consideró necesario determinarlos antes de la valoración con usuarios.

2.2.3. Determinación de los criterios y los tipos de influencias

La determinación de los criterios para cada dimensión se realizó a partir de la lógica que sigue Machado (2008). Se parte del análisis del concepto de estudio, se establecen las dimensiones y se derivan los criterios que las configuran. En esta investigación, además se realizó una encuesta (ver anexo 9) a 25 docentes y 11 profesores seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional. La encuesta se aplicó con el objetivo de llegar, por un proceso de aproximaciones sucesivas y el análisis teórico, a la esencia de las cualidades de cada dimensión. En ella se les pidió

que plasmaran todos aquellos aspectos que consideraban importantes para realizar una adecuada dirección de la estimulación del aprendizaje.

De este instrumento se seleccionaron treinta y dos aspectos que fueron recurrentes en las respuestas dadas, los cuales tratan de elementos relacionados con el conocimiento de sí mismos, el estado de los climas de aprendizaje y de la preparación de los implicados, la comunicación de los resultados, la interacción entre los que participan, el orden de las actividades, la determinación de recursos humanos y materiales para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Posteriormente, en un taller de reflexión y análisis los docentes y profesores debían señalar del total anterior, los que consideraban imprescindibles en cada una de las dimensiones. Este ejercicio permitió una primera aproximación a la identificación de criterios para las dimensiones teórica y metodológica. Luego, se agruparon por el investigador, a partir del nivel de generalidad y particularidad de las relaciones que estos criterios tenían con las dimensiones; los que quedan expresados a continuación:

- Dimensión teórica: aspectos teóricos que fundamentan la propuesta, el principio que orienta la actividad del profesor para estimular el aprendizaje de los docentes que participan en las actividades de superación profesional.
- Dimensión metodológica: la creación de ambientes favorables de aprendizaje, la determinación tempo espacial, la identificación de recursos materiales disponibles para ejercer influencias que estimulen el aprender, el autoconocimiento, las percepciones y características del aprendizaje, utilización de las posibilidades del contexto, el empleo de la comunicación y la colaboración para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, la secuencia a seguir para la estimulación del aprendizaje, asumir la dirección y control del aprendizaje, así como socializar los resultados, la preparación del profesor para ejercer estas influencias y concretarlas en la actividad de enseñanza.

Además, en el taller los profesores participantes que han desarrollado en sus propuestas concepciones didácticas plantearon que por ser estas esencialmente teóricas sería esclarecedor considerar los

nombres de cada dimensión. A partir de este planteamiento y de la sugerencia dada por los expertos se realizó un análisis con estos profesores y se determinó estructurar la concepción didáctica en dos partes que integran el todo, una con los fundamentos y otra con la secuenciación (la dimensión teórica se hizo corresponder con los fundamentos y la metodológica con la secuenciación).

En un segundo momento del taller, se procedió a la selección y análisis de los tipos de influencias que pueden generarse para la estimulación del aprendizaje. Para ello, se hicieron tres equipos integrados cada uno por ocho profesores, a los que se les orientó el estudio de un material relacionado con el tema, el cual contemplaba ideas de investigadores como Gutiérrez (2007), Huber (2008), Martín (2014), Pereira (2014), Alonso (2014). Smith (2014) y Sousa (2015).

Después del estudio del material debían reconocer y hacer corresponder los tipos de influencias a los momentos de la actividad de enseñanza. A partir del análisis de sus definiciones y de los fundamentos teóricos acerca de la estimulación del aprendizaje, el autor de la investigación con apoyo de los participantes, determinaron el papel de las influencias motivacionales, cognitivas, actitudinales y procedimentales en las actividades de superación profesional; el cual quedó identificado, mediante una lluvia de ideas, de la siguiente forma:

- **Influencias motivacionales:** pueden ser utilizadas en cualquier momento de la actividad de enseñanza con el propósito de activar, mantener y dirigir la conducta del docente hacia una participación activa y transformadora en su aprendizaje.
- **Influencias cognitivas:** tienen una mayor representatividad durante el momento de desarrollo en las actividades de enseñanza, en función de generar cambios en el conocimiento que tienen los docentes acerca de su profesión y cultura en general.
- **Influencias actitudinales:** presentes en cada uno de los momentos de la actividad de enseñanza, de forma tal que impulsen a los docentes hacia un comportamiento y actitud que

les favorezca la adquisición de contenidos necesarios para su desempeño en las escuelas pedagógicas.

- Influencias procedimentales: acciones que tienen una mayor presencia en el desarrollo de la actividad en función de incitar al docente para que utilice las habilidades intelectuales y motrices, metodologías, técnicas, estrategias y procesos en el aprendizaje.

En actividades metodológicas de los departamentos de las escuelas pedagógicas fue presentada la propuesta de criterios, así como los tipos de influencias. Estas recibieron la aprobación de los participantes, pues valoraron que son pertinentes a la concepción que se propone. De manera particular, expresaron que los criterios recogen la esencia del contenido de los fundamentos y secuenciación que se explica en la propuesta.

Esto significa, que los criterios seleccionados pudieran ser utilizados para valorar los resultados que se pueden alcanzar con la aplicación en la práctica de la concepción didáctica, dirigida a la estimulación del aprendizaje en la superación profesional, por lo que se consideran factores claves para su concreción con docentes de las escuelas pedagógicas.

A partir de cumplir la recomendación dada por los expertos referida a la determinación de los criterios, se procede a valorar la propuesta con usuarios.

2.2.4. Valoración con usuarios

A partir de los resultados del estudio empírico que sirvió de base a esta investigación en el curso 2013-2014, el investigador participó en los grupos de discusión conformados por directivos, docentes y profesores implicados en la superación profesional de los docentes de la escuela pedagógica de Cienfuegos (ver anexo 10). Mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional se seleccionaron 30: nueve profesores vinculados a las actividades de superación profesional; siete directivos, en los que se incluyó el director de la escuela; 11 docentes de dicho centro y se invitó a

tres profesores del departamento Pedagogía Psicología de la Universidad que se han desempeñado en las actividades de superación profesional de los docentes en la provincia.

La actividad de discusión grupal se orientó a la identificación del problema que presentaba el proceso y se reflexionó que era una prioridad modificar la didáctica de las actividades de enseñanza, pues el reto fundamental estaba relacionado con la estimulación del aprendizaje dentro de las formas de superación profesional que se vienen aplicando.

Se organizaron como parte de la actividad tres grupos de discusión (uno con directivos, uno con profesores y el otro con docentes). En cada uno de ellos se discutieron las ideas teóricas iniciales y se presentaron las que conformarían la concepción didáctica, con énfasis en los recursos que deberían utilizarse en las actividades de enseñanza - aprendizaje a partir de las condiciones en que este tiene lugar. En este análisis, se sugirió por los usuarios la agrupación de los recursos según su clasificación y tipos de influencias. Al realizar un ejercicio de selección y distribución de las propuestas se dejaron ordenados los recursos en un manual (carpeta 2 CD-ROM), una síntesis se muestra en las tablas tres, cuatro y cinco.

Tabla 3. Recursos de autoconocimiento

RECURSOS	PROPÓSITOS
Técnica: ¿Con qué contamos? (Influencias cognitivas)	Obtener información acerca de los recursos en existencia en las escuelas pedagógicas que pueden ser utilizados en las actividades aprendizaje
Técnica: Mi aporte (Influencias motivacionales)	Comunicar las potencialidades que tiene cada participante que pueden ser útiles a los demás en las actividades de aprendizaje.
Técnica: Inventario (Influencias cognitivas)	Identificar por parte del docente los recursos que posee para la realización de las actividades de aprendizaje
Técnica: Develo lo que pienso (Influencias actitudinales)	Determinar las inquietudes, preocupaciones, dudas, temores que puedan presentar los asistentes con respecto a las actividades de aprendizaje
Guía de autodiagnóstico (Influencias procedimentales)	Guiar al docente a la determinación sistemática de sus potencialidades y necesidades
Técnica: Miremos más allá (Influencias procedimentales)	Apoyar al grupo a sortear obstáculos que pueden afectar la ejecución de actividades de aprendizaje

Fuente: elaboración del autor.

Tabla 4. Recursos de orientación

RECURSOS	PROPÓSITOS
Técnica: Descubrimos lo esencial (Influencias cognitivas)	Sintetizar los aspectos centrales de un tema.
Técnica: Determinación de asociaciones (Influencias procedimentales)	Asociar contenidos a la práctica a partir de las interpretaciones que hay acerca de la utilidad de estos
Técnica: En busca de la utilidad (Influencias cognitivas)	Valorar la utilidad que tiene aprender determinado contenido
Técnica: Buscamos el tiempo entre todos (Influencias procedimentales)	Programar el tiempo para el desarrollo de las actividades de aprendizaje
Guías para la planificación de las actividades de aprendizaje (Influencias procedimentales)	Orientar al docente la planificación de las actividades de aprendizaje
Guías para la determinación de objetivos, contenidos, métodos y medios (Influencias procedimentales)	Orientar al docente a la determinación de los objetivos, contenidos, métodos y medios utilizar
Guía de autovaloración (Influencias procedimentales)	Orientar al docente en la realización de la autoevaluación
Técnica: Siguiendo la secuencia (Influencias procedimentales)	Dar a conocer las diferentes vías que utilizan los estudiantes para adquirir un determinado contenido
Técnica: Reformulación (Influencias cognitivas)	Facilitar la expresión de ideas y su reformulación por parte de los demás
Técnica: Otros puntos de vista (Influencias actitudinales)	Ayudar a enfocar una situación de modo diferente
Técnica: La frase del día (Influencias motivacionales)	Incentivar el aprendizaje.

Fuente: elaboración del autor.

Tabla 5. Recursos dialógicos

RECURSOS	PROPÓSITOS
Técnica: Autorreflexión guiada (Influencias actitudinales)	Auto-reflexionar acerca de los logros, dificultades y experiencias devenidas durante la actividad de aprendizaje y sobre sí mismo, con vista a tomar decisiones al respecto
Técnica: Me relaciono y aprendo (Influencias motivacionales)	Relacionar a los implicados entre sí como fuente de estímulo para aprender
Técnica: Destruir obstáculos (Influencias procedimentales)	Analizar las actividades de aprendizaje realizadas, a partir de precisar los obstáculos y variantes de solución asumidas
Técnica: Ayudo a recordar (Influencias procedimentales)	Animar al grupo a partir de construir de forma colectiva el procedimiento a seguir para realizar las actividades de aprendizaje
Técnica: Comunico lo aprendido (Influencias cognitivas)	Socializar los resultados alcanzados en la actividad de aprendizaje
Técnica: Espacio de información (Influencias cognitivas)	Permitir que cada miembro del grupo exprese sus vivencias en relación a las actividades de aprendizaje desarrolladas
Técnica: Aprendizaje en parejas (Influencias procedimentales)	Propiciar la interacción entre los miembros del grupo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje

Fuente: elaboración del autor.

En la discusión con los profesores universitarios implicados en la superación profesional de los docentes de la escuela pedagógica, conocedores del tema, se reflexionó acerca de la lógica funcional

que permite la concreción de la estimulación del aprendizaje en la actividad de superación y el empleo de los recursos estimuladores. De este análisis, se propuso asociar cada uno de ellos con los momentos de la actividad. También, estos profesores hicieron un análisis de una propuesta de sugerencias elaboradas por el autor de la investigación para la implementación de los recursos estimuladores. Del análisis, se derivaron nuevas sugerencias que fueron compartidas con los demás miembros del grupo de discusión, las que se identificaron para antes, durante y después de su aplicación.

Antes de la aplicación: proceder a la selección de los recursos a partir de las condiciones concretas y la necesidad de su uso; prever, desde la planificación, el momento de su aplicación; confeccionar los medios que le sirven de apoyo; estudiar cada recurso y realizar variantes según las particularidades de los docentes y el grupo; analizar las posibilidades del contenido para su aplicación.

Durante la aplicación: observar las reacciones que se producen en los docentes, ya sean gestuales o mediante la palabra; modificar las acciones previstas en el diseño si no se percibe el resultado esperado, ofrecer la posibilidad de que todos participen; propiciar la comunicación y la colaboración entre los participantes; recoger los criterios acerca de las actividades de aprendizaje que acometerán.

Después de la aplicación: valorar con los directivos de la escuela pedagógica y los miembros del Grupo Multidisciplinario los cambios de actuación del docente con respecto al aprendizaje.

También, los participantes en estas discusiones coincidieron en reconocer el papel rector del objetivo en la concreción de las influencias que se organizan para la estimulación del aprendizaje en las actividades de enseñanza, pero insistieron en que era necesario modificar el método y la estructura de las actividades, pasando de una participación pasiva del docente en su aprendizaje a una mayor implicación en la satisfacción de sus necesidades.

Se reflexionó, además, acerca de la disposición, postura activa del docente en relación con su aprendizaje. En estos análisis existió consenso en el valor de que los directivos trabajaran por desarrollar en sus docentes una mayor sensibilización y compromiso con su superación profesional.

Como resultado final de esta discusión se elaboraron guías de acciones (Alfonso, López y Mendoza, 2014) para garantizar que, desde las actividades que se desarrollan en cada uno de los niveles organizativos de la escuela, se comprometiera al claustro a tener un papel más activo y transformador en las actividades de aprendizaje. Estas asumieron, como características, la concatenación de todas las acciones con el fin de conducir al docente a la satisfacción de sus necesidades de superación.

En función de precisar los elementos positivos de la propuesta preliminar se compilaron e incorporaron en el registro del investigador las frases más significativas de los participantes. En general, se coincide en que la propuesta:

- revela los aspectos fundamentales para cambiar la manera de enseñar y aprender en las actividades de superación profesional.
- organiza el proceso; propicia el interés por el aprendizaje.
- los medios, técnicas y guías que se proponen para la estimulación del aprendizaje son pertinentes al objetivo y contenidos tratados.
- supera la proyección que se tenía de la superación profesional, para concebirla desde una proyección más activa del docente en el aprendizaje.
- destaca el compromiso personal, profesional y social del docente con su aprendizaje.
- tiene una adecuada concatenación y ordenamiento de los componentes didácticos en función de cumplir el objetivo propuesto.
- promueve la gestión individual del docente en la actividad de aprendizaje. lo que optimiza las actividades de superación profesional y asegura su carácter continuo.
- facilita la integración de los aspectos teóricos y la práctica sistemática, al orientar el aprendizaje hacia la utilidad profesional.

En general, los usuarios percibieron modificaciones desde el punto de vista organizativo, metodológico y práctico en la posición que en la actualidad asumen las actividades de enseñanza -

aprendizaje en la superación profesional; pero lo más significativo estuvo relacionado con el papel que se le otorga al docente de estas escuelas con su propia actuación. Sin embargo, consideran que no se tuvo en cuenta el empleo de la tecnología como recursos que estimulen el aprendizaje.

Recomendaron, que resulta importante ampliar el uso de la tecnología en la concepción didáctica profundizar en la selección de los contenidos y crear nuevos recursos que sirvan de incentivo al docente para avanzar de lo conocido a lo desconocido. Insistieron, además, en determinar con precisión las posibilidades del contexto para la concreción de la propuesta, el carácter personalizado de las actividades para que los docentes alcancen una mayor autonomía y puedan identificarse con posibilidades de aprender. Al concluir este proceso y como parte del cierre del grupo de discusión y de la valoración crítica, el investigador concibió su proyección hacia nuevas ideas que se defienden como parte del objetivo de esta investigación y se presentan en el apartado que sigue.

Luego -y a modo de *conclusiones del capítulo*- se constató que el problema que se aborda tiene repercusión a nivel de país, tanto en la práctica como en las concepciones de los docentes. Si bien se evidencia una apreciación adecuada de la importancia de las actividades de superación profesional y la necesidad de que todos los docentes de las escuelas pedagógicas se sientan incentivados por aprender, aún no se estimula la apropiación de los conocimientos, hábitos, habilidades y valores relacionados con la actividad pedagógica que desarrollan en este tipo de escuela. La propuesta preliminar tuvo en cuenta el enfoque contextual, socio - comunicativo y colaborativo, desde el cual se concibieron, mediante la modelación, la recogida de criterios y la discusión, los fundamentos y secuenciación metodológica que guían las prácticas de enseñanza – aprendizaje para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas.

**CAPÍTULO 3. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA LA ESTIMULACIÓN DEL
APRENDIZAJE EN LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE DE LAS
ESCUELAS PEDAGÓGICAS Y SU VALIDACIÓN**

CAPÍTULO 3. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA LA ESTIMULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE DE LAS ESCUELAS PEDAGÓGICAS Y SU VALIDACIÓN

En este capítulo se procede a fundamentar, presentar y describir la concepción didáctica definitiva a partir de la propuesta preliminar y del enfoque contextual, socio - comunicativo y colaborativo, como punto de vista para su elaboración. Además se presenta el proceso seguido para la validación de la propuesta, así como los resultados después de implementada. Por último se muestran los resultados de la consulta a expertos, aplicada con el fin de valorar la concepción didáctica que se propone.

3.1. Estructura de la concepción didáctica

El estudio realizado en torno al tema de la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas para la estimulación del aprendizaje, permitió corroborar la necesidad de elaborar un conjunto de ideas acerca de la organización, desarrollo, control y transformación de las prácticas de enseñanza y por tanto la manera en que estas favorecen el aprendizaje de los docentes.

Es así, que la concepción didáctica que se propone para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas, hace posible organizar, estructurar y llevar a cabo las influencias que estimulen el aprendizaje en función de disponer a los docentes hacia las actividades de aprendizaje y la utilización de los resultados en la transformación de su práctica.

A partir de esta idea, la concepción didáctica propuesta se caracteriza por su naturaleza integradora y macro referencial, comprende dos partes que integran el todo. La primera contiene la posición teórica que fundamenta las decisiones metodológicas de la estimulación del aprendizaje en las actividades de superación profesional, y la segunda contiene la secuenciación metodológica. Esta condición explica

el carácter teórico del resultado y su finalidad de presentarse como un conjunto de ideas que guían y secuencian las acciones didácticas a desarrollar por el profesor para estimular el aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, cuando se aplican en la práctica. A continuación, se explica cada una de las partes que la conforman.

3.1.1. Fundamento de la concepción didáctica

De acuerdo con la naturaleza teórica del resultado, esta investigación asume como fundamento la elaboración de un principio, en la consideración de que los principios, como reguladores del funcionamiento óptimo de todos los componentes del proceso que se estudia, se convierten en instrumentos para fundamentar y esclarecer el camino a seguir para alcanzar el objetivo que se plantea (Zilberstein, 2003). Por tanto, actúan como reguladores de las decisiones y justifican la conducta heurística que guía la actuación del profesor en la actividad de superación profesional.

El principio, en primer lugar, denota la especificidad de las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas, al ampliar los principios declarados por Castro (2007) y, en segundo lugar, se asume como concreción teórica del enfoque contextual, socio - comunicativo y colaborativo identificado como el punto de vista en la concepción para la estimulación del aprendizaje en la actividad de superación profesional de estos docentes.

Desde este marco, se presenta el principio del carácter intencional de las influencias que estimulan el aprendizaje, el cual se fundamenta desde el análisis filosófico de la educación en las referencias de López et al. (2002), Chávez (2005) respecto a la necesidad de tener en cuenta, en todo proceso formativo, la unidad entre educación, formación y desarrollo humano, al concebir la influencia de la educación en la formación, transformación del hombre y el espacio social en que actúa, lo que denota en el objeto la racionalidad teórico - práctica que caracteriza todo proceso de formación humana y profesional del docente en las actividades de superación profesional.

Asimismo, se asume la naturaleza instructiva y educativa de las actividades de enseñanza – aprendizaje en la superación, al considerar que estas contribuyen a la formación personal y profesional del docente y son la piedra angular del desarrollo de su personalidad a lo largo de la vida. Se reconoce también el papel del profesor responsable de las actividades de superación profesional que orienta el contenido de enseñanza - aprendizaje y que supone, al mismo tiempo, la posibilidad de que el docente que participa en estas actividades se encargue de la transformación de las posiciones y prácticas, para lo cual es preciso alentar el autoconocimiento, la valoración de sí mismo, las habilidades para producir conocimientos, socializar y utilizar los resultados científicos y tecnológicos en la transformación de la realidad educativa, así como asumir una actuación comprometida con la continuidad y enriquecimiento de la identidad profesional y de la cultura escolar de los centros formadores de maestros que se destacan por el reconocimiento social.

En efecto, el referente filosófico se concreta en la intencionalidad de las influencias hacia la estimulación que resulta el elemento con que se compulsa el aprendizaje en la actividad de enseñanza, pues la intencionalidad e integración de las influencias -motivacionales, cognitivas, actitudinales y procedimentales- estimulan aprendizajes de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores, a partir de la comunicación, la colaboración y la participación de los docentes, lo cual los dispone para modificar la manera en que aprenden y utilizan los aprendizajes en la práctica. Esto explica la relación directa con el objetivo, propósito o finalidad de la concepción.

Desde la perspectiva que defienden González y Reinoso (2004), se asumen los postulados sociológicos de la educación marxista leninista, al reconocer el carácter individual y social del aprendizaje a lo largo de la vida; al destacar el valor que tienen los significados y sentidos en el aprendizaje individual y la participación en las actividades de enseñanza - aprendizaje grupal; al distinguir las características metodológicas y axiológicas de la relación actividad - comunicación en

el proceso de enseñanza – aprendizaje, y convertirse en marco de las relaciones que permiten la apropiación y socialización de los contenidos con un valor transformador de la realidad.

A partir de este referente, se otorga notoriedad a la escuela como espacio y escenario de aprendizaje, individual y grupal del docente en la superación profesional; reconoce la relevancia de la orientación social de los aprendizajes, tanto al apropiarse de ellos, como al manifestar en su actuación el resultado (interiorización de los saberes a partir de las diversas interacciones y exteriorizaciones, de la socialización y modo de actuar en las prácticas de aprendizaje y de desempeño).

La concreción de ideas en la posición que se asume en este resultado advierte que el docente de las escuelas pedagógicas posee experiencia profesional y de vida diferente a las que enfrentan en su ejercicio en este tipo de escuelas (pues no se forma como formador de maestros). Esta condición sirve de referente a la selección de contenidos y formas de superación profesional, así como en la determinación de las interacciones en el diseño de las actividades.

Así, la orientación dialéctica de las relaciones entre los docentes de las escuelas pedagógicas, que sustenta la existencia de la colaboración, valoriza la necesidad de tomar en cuenta experiencias, conocimientos que anteceden, coinciden o preceden a la actividad de superación profesional; pero, sobre todo, que expresen la concreción de la proyección del cambio que promueven en cada uno; al acceder a los postulados, las teorías y prácticas que sustentan su actividad pedagógica como colectivo o grupo. Esta idea se concreta, en la medida en que se proyecten con la intención de impulsar las relaciones colaborativas entre los docentes de la escuela; se aprovechen las potencialidades de los espacios, recursos y participantes en la planificación, organización, ejecución y control de las acciones que aseguran la formación continua de los docentes. Desde esta postura se identifica la escuela pedagógica como espacio formativo por excelencia.

Los fundamentos psicológicos descansan en la teoría histórico - cultural de Vigotsky que desarrolla el análisis de los procesos educativos (González, 1996; Moreno y Rico, 2003; Fariñas, 2005). Desde

ella, se toma como base la condición permanente de la formación y desarrollo de la personalidad mediante la educación en la actividad y la comunicación; la relación entre el hombre y la realidad objetiva mediatizada por las vivencias, conocimientos e ideas previas que tienen los sujetos y desde las cuales emergen contradicciones y necesidades que deberán ser resueltas mediante la estimulación y orientación hacia la reflexión, la socialización y la experiencia transformadora individual y sobre todo como resultado del trabajo colaborativo.

Estos postulados explican que en la concepción se le otorgue importancia a la intersubjetividad como factor fundamental para la estimulación del aprendizaje, pues esta implica que entre los participantes exista confianza recíproca en un mundo experiencial compartido, es decir que al asumirlo como parte de la actividad de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional, los docentes desde su situación de desarrollo participen en la construcción conjunta de significados y sentidos, creando espacios de diálogo que permitan a cada uno encontrar un lugar en la transformación, a partir de la socialización de ideas o de la aplicación de los saberes propios y asumidos de los otros con los que aprenden.

Se justifica así, que en la concepción didáctica que se propone, los procesos de intercambio se convierten en procesos de creación de zonas de desarrollo próximo y de intervención en estas zonas, y las influencias que ejerce el profesor se ajustan a las necesidades de los docentes. Se trata, así, de una influencia de carácter oportuno que parte de la situación de desarrollo en que se encuentra el docente y de sus posibilidades, para plantear nuevos retos asequibles más allá de ese nivel inicial y potenciar así su disposición a participar de forma activa y transformadora en la actividad profesional. Esta consideración explica el papel que se le asigna al diagnóstico integral en la toma de decisiones didácticas, sobre todo, al establecer la esencia de la unidad de lo afectivo - motivacional, lo cognitivo y lo volitivo de cada docente y del grupo en general, pues este se convierte en punto de partida para organizar, planificar y dirigir las actividades de superación profesional, así como las influencias que estimulen el aprendizaje en los docentes de las escuelas pedagógicas.

Para ello, los cambios que generan estas influencias en la disposición, compromiso y actitud de los docentes, se convierten en indispensables para promover la realización de actividades del aprendizaje en función del desarrollo humano y profesional. Todo ello, en un proceso que se mueve del plano externo, social e inter-psicológico, al plano interno, individual e intra-psicológico, sobre la base de la participación activa y consciente de estos docentes en la unidad de la actividad y la comunicación que propicia la práctica, en la que se tendrá en cuenta el uso de recursos, como son la palabra del profesor, láminas, esquemas, gráficos, guías, gestos que pueden facilitar la estimulación del aprendizaje.

Se reconoce, además, que la valoración metacognitiva individual y grupal, se erige como componente axiológico que pondera las implicaciones del contexto y de la participación de las personas; pues la realización de las actividades de aprendizaje precisa que el docente conozca y autorregule los propios procesos mentales básicos requeridos para un adecuado aprendizaje. Las ideas que se presentan en este fundamento se concretan en la selección de los métodos, medios y en la selección de las influencias y recursos a utilizar en cada una de las actividades de superación profesional.

La expresión pedagógica descansa en las ideas de Labarrere y Valdivia (2001), López (2002) que consideran que la apropiación debe ser comprendida como las más diversas formas y recursos a través de los cuales el sujeto, de forma activa y en íntima interrelación con los demás, hace suyos los conocimientos, las técnicas, las actitudes, los valores, los ideales de la sociedad en que vive, así como los mecanismos a través de los cuales logra su desarrollo.

Es decir, se parte de considerar al docente como ente activo, consciente, libre para organizar y transformar su propia práctica, mediante un pensamiento integral, crítico y reflexivo, donde llega a la esencia, establece nexos y relaciones y aplica el contenido a la práctica social, de modo tal que solucione problemáticas del ámbito educacional y de la sociedad en general.

Además, en la propuesta se sostienen procesos de socialización y comunicación, se propicia la independencia cognoscitiva y la formación de habilidades y valores. También se fomenta el desarrollo

intelectual del docente, al alcanzar una adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en la actividad de enseñanza - aprendizaje. Es por ello, que compulsar desde la enseñanza el papel activo del docente en la apropiación de contenidos y el perfeccionamiento de su desempeño, se asume como orientación del cambio a partir de la propuesta.

Esta orientación favorecerá el estudio de contenidos disciplinares curriculares y del sistema de Ciencias Pedagógicas; la valoración, la observación y la reflexión de la práctica, al desarrollarse una acción más personal del docente y al aprovechar las posibilidades del contexto. Todo lo cual tendrá como premisa el desarrollo oportuno de influencias que favorezcan su estimulación.

Esto, a su vez, cimienta las bases de una educación permanente basada en procesos de búsqueda, investigación, acción e intercambios que conllevan al desarrollo humano y profesional de los docentes. Asimismo, alcanzarán una mayor autonomía para acceder al conocimiento mediante la relación que establecen por sí mismos y con el contenido de superación profesional.

La expresión didáctica de la estimulación del aprendizaje toma como base las posiciones que explican la relación que existe entre los conceptos enseñanza y aprendizaje, al entender a la enseñanza como actividad intencional, diseñada para la consecución del aprendizaje. Tal postura sostiene la integración y socialización de los presupuestos didácticos generales en las obras de Talízina, (1986), Álvarez (1995), Añorga (1999-2014), Addine (2004) y Castro (2007-2012) acerca de las actividades de enseñanza - aprendizaje en los procesos de formación universitaria, sobre todo en la superación profesional y en la Educación de Posgrado.

Desde estos referentes, se reconoce la orientación epistemológica de las actividades de enseñanza - aprendizaje, pues la selección y organización de los contenidos se basa en criterios de relevancia formativa, demandas profesionales y diagnóstico. Se valoriza también, la naturaleza científica, técnica y social del contenido, sin obviar la necesidad de incluir las habilidades sociales para la vida y cultura que se generan en las escuelas según su tipología, sistema educativo o tradición pedagógica.

Se asume que, al denotar el lugar de la estimulación del aprendizaje en las actividades de superación profesional y ajustar las decisiones didácticas a las dinámicas naturales que caracterizan la superación que se diseña y desarrolla para los docentes de las escuelas pedagógicas, se logra modificar las maneras de llevar a cabo este proceso. De esta forma, si bien en las actividades de enseñanza se considera el papel orientador del profesor, la selección y organización de los contenidos, la aplicación correcta de los métodos y medios para la estimulación del aprendizaje; en las actividades se tienen en cuenta los contenidos o resultados del aprendizaje, los procesos o mecanismos de aprendizaje y las condiciones que desencadenan procesos necesarios para aprender los contenidos.

Las decisiones didácticas que se tomen tendrán en cuenta que los objetivos condicionan la actividad profesional de los docentes que participan en la superación profesional, por lo que la estimulación del aprendizaje utiliza como punto de partida el significado y sentido del contenido para el desempeño, pero denota los recursos que el profesor utiliza para promover el cambio en la manera de aprender y utilizar lo aprendido en la práctica educativa que desempeña los docentes. Tal posición le otorga a los contenidos un carácter flexible y su relevancia dependerá de la implicación que tienen los docentes en el cumplimiento de sus responsabilidades como formadores de maestros.

Por tal razón, los contenidos y las condiciones reales en que tiene lugar el proceso actúan como condición previa para seleccionar y secuenciar las influencias motivacionales, cognitivas, actitudinales y procedimentales y los recursos, los cuales estarán asociados al método y al medio de enseñanza- aprendizaje. Por tanto, la intencionalidad de las influencias se expresa en los objetivos adaptados a las necesidades y potencialidades de los docentes, así como en los recursos y métodos a utilizar en las diferentes formas organizativas de la superación profesional. Téngase en cuenta que los métodos aportan la dinámica necesaria para ejercer la estimulación del aprendizaje, mientras que los recursos servirán de apoyo para desarrollar este proceso.

De acuerdo con lo anterior y como síntesis para su concreción se precisa del principio del carácter intencional de las influencias dirigidas a estimular el aprendizaje, el que se materializa cuando de forma premeditada el profesor que se encarga de la actividad de superación profesional define el tipo de influencias que utilizará en el proceso de enseñanza, según las necesidades de aprendizaje de los docentes para participar en las actividades de superación, selecciona los recursos en correspondencia con el tipo de influencias; diseña las actividades de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta las condiciones del contexto, las posibilidades para la interacción socio comunicativa y determina el momento en que se utilizan para disponer al docente a modificar la manera en que aprende y utiliza los aprendizajes en la práctica. En este caso se satisface las necesidades de superación profesional de los docentes y se favorece la transformación de la realidad educativa.

Por tanto, en el diseño de la actividad de enseñanza - aprendizaje se tendrá en cuenta qué influencias se ejercerán, qué recursos servirán de apoyo y qué métodos serán utilizados para cumplir el fin u objetivo, definido a partir de las necesidades de superación profesional. Se asume así, que las influencias que se lleven a cabo en el momento de desarrollo de la actividad posean un fin y una secuencia de acciones previamente determinadas en su diseño, y que sean tenidas en cuenta en la propia evaluación de la actividad.

Asimismo, la intencionalidad de las influencias requiere considerar -por una parte- las posibilidades que brindan el contexto de actuación y la colaboración entre los que participan para la realización de las actividades de aprendizaje y -por otra- las condiciones organizativas y metodológicas para llevar a cabo la estimulación del aprendizaje, declaradas en el capítulo uno de esta tesis.

Luego, este principio se cumple en la medida que se prevean, desde el diseño de las actividades, las influencias a ejercer; cuando se concibe, como parte de las influencias, las ayudas que ofrece el profesor a los docentes participantes en la superación profesional y que se ofrecen entre ellos para enfrentar las situaciones de aprendizaje o de desempeño que exige la aplicación de los contenidos, así

como la utilización de los recursos institucionales, personales y profesionales, y las experiencias de los propios docentes en las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional.

Por tanto, entre las acciones que se deben acometer para asegurar la aplicación de este principio en la superación profesional, se encuentran:

- Considerar las potencialidades y necesidades del docente para dar intencionalidad a las influencias.
- Connotar el papel rector de los objetivos en la selección adecuada de los métodos y recursos para la estimulación del aprendizaje.
- Asegurar las condiciones organizativas y metodológicas necesarias para la concreción de las influencias dirigidas a la estimulación del aprendizaje.
- Identificar las posibilidades que ofrecen el contexto, las interrelaciones y ayudas entre los participantes para llevar a cabo las influencias.
- Prever el momento de la actividad de enseñanza en el que se llevará a la práctica las influencias y los recursos en relación con el contenido de enseñanza.

Las ideas expuestas hasta aquí, se traducen en una secuencia que concreta el proceder didáctico, el cual se presenta y describe a continuación.

3.1.2. Secuenciación metodológica

En esta parte, la concepción didáctica que se presenta explica la manera en que se puede llevar a cabo la estimulación del aprendizaje mediante una secuenciación que contiene una etapa previa a la concreción de la estimulación, en la que se priorizan acciones de diagnóstico y diseño.

El diagnóstico tiene como objetivo determinar las necesidades y potencialidades que tiene el docente para su estimulación, este se realiza mediante la reflexión guiada por el profesor acerca de los procesos y productos cognoscitivos que poseen los docentes, de sus necesidades de superación profesional y de las potencialidades personales y del contexto en función de satisfacerlas.

El docente realiza un análisis más particular de su estado actual de preparación mediante diferentes recursos (técnicas: “¿Con qué contamos?”, “Inventario”, “Mi aporte”; guía de autodiagnóstico), procesa la información y desde su interpretación queda estimulado para la actividad de aprendizaje que va a ejecutar de forma posterior. En este momento se efectúan, además, intercambios con los docentes para identificar las oportunidades individuales/grupales y del contexto, útiles para el desarrollo de las actividades de aprendizaje y la satisfacción de sus necesidades de superación. El profesor encargado de dirigir la actividad de enseñanza proporciona las guías que permiten que el docente efectúe un autodiagnóstico y promueve los intercambios durante el primer encuentro presencial o en actividades metodológicas que se organicen por parte del Grupo Multidisciplinario. Este momento tendrá como resultado el conocimiento de las necesidades y potencialidades individuales, grupales y de las posibilidades del contexto de actuación, al quedar identificados no solo las carencias, sino también los recursos que pueden ser utilizados por el docente para resolverlas, lo cual constituye condición para el desarrollo de la estimulación del aprendizaje.

El diseño como segundo momento de la etapa previa, tiene como objetivo delinear las acciones, recursos e influencias que serán utilizadas en las siguientes etapas. Su concreción supone partir del diseño y planificación de las influencias en las actividades de enseñanza - aprendizaje que cursan desde el análisis de sus contenidos como directrices que guían la determinación de los tipos de influencias y los recursos de autoconocimiento, orientación y dialógicos, el orden que se debe seguir para cumplir los objetivos, hasta condicionar las interrelaciones de los participantes, la comunicación entre ellos y las formas en que se concretan las actividades.

Como parte de este momento, se deben considerar todos los espacios, situaciones y relaciones que brinda el entorno socio-educativo. Esto supone que la planificación de las actividades se realice teniendo en cuenta el contexto, las condiciones organizativas y metodológicas, que se fomente en los docentes el análisis de dichas condiciones y, a partir de ellas, la reflexión acerca de la responsabilidad

y participación que tienen en la actividad de aprendizaje. Además, se configuran las actividades a partir de las necesidades/ potencialidades identificadas en el momento anterior, así como de las posibles interrelaciones y ayudas que se pueden generar entre los docentes, en función de la apropiación de los contenidos de enseñanza.

Por consiguiente, desde el diseño, el profesor determinará los tipos de influencias que va a ejercer en la actividad de enseñanza. Para ello se tendrán en cuenta aquellas dirigidas a: atraer a los docentes hacia la actividad de aprendizaje (influencias motivacionales), generar cambios en el conocimiento que poseen (influencias cognitivas), disponerlos para aprender (influencias actitudinales), que utilicen las habilidades intelectuales y motrices, metodologías, técnicas, estrategias y procesos para satisfacer sus necesidades de superación profesional (influencias procedimentales).

Asimismo, en el momento de diseño se prevé de forma intencional la secuencia de actividades del profesor y de los docentes que participan en la superación profesional dirigida a lograr la estimulación del aprendizaje. Para ello la selección y organización de los métodos, como herramientas que configuran el espacio de interacción de docentes, profesor y grupo, son fundamentales para estimular. El resultado de este momento tiene su expresión en la planificación de los recursos e influencias que se prevén para estimular el aprendizaje en los docentes en cada uno de los momentos de la actividad de enseñanza. Sus resultados serán evaluados mediante intercambios con docentes y la observación de su desempeño, una vez que se lleve a la práctica lo diseñado.

Durante esta etapa se debe observar el cumplimiento de las siguientes acciones:

- Concretar en la planificación de las actividades de enseñanza - aprendizaje los recursos, medios, técnicas para llevar a cabo las influencias, a partir del diagnóstico de los docentes y de las exigencias que demanda la labor que realizan en la escuela pedagógica.
- Seleccionar el tipo de influencias en vínculo con los recursos estimuladores propuestos.
- Determinar el momento y el tiempo en que se concretarán las influencias en la actividad docente.

- Organizar formas de trabajo que promuevan la colaboración y la comunicación, así como aprovechar las potencialidades del contexto.
- Prever las influencias en estrecha relación con los objetivos-contenidos-métodos-medios- formas organizativas-evaluación, al ponderar los medios que conlleven a la estimulación del aprendizaje.

Al concluir esta etapa, se da paso a la etapa de concreción de la estimulación del aprendizaje en las actividades de enseñanza en la superación profesional, la cual tiene cuatro momentos que expresan la secuencia que va desde la sensibilización, cursando por la apropiación y aplicación hasta llegar a la socialización de lo aprendido; estos momentos se presentan y explican a continuación.

Su primer momento es el de sensibilización, el cual tiene como objetivo: disponer al docente para la realización de actividades de aprendizaje. Constituye un período de preparación para que el docente se sienta con disposición a recibir las influencias y con ello su estimulación hacia una participación activa en la actividad de aprendizaje y la transformación de su desempeño.

En este momento el profesor desarrollará acciones dirigidas a sensibilizar a los docentes para la apropiación de los contenidos que requieren aprender. Por ello debe considerar sus expectativas, sus necesidades de superación profesional y las exigencias que demanda la profesión que desempeñan, así como actividades en las que la transmisión de mensajes verbales favorezca el compromiso y la responsabilidad que deben tener los docentes con la asimilación de los contenidos y su utilización en la transformación de la práctica en las escuelas pedagógicas.

Pueden utilizarse recursos como las técnicas: “Develo lo que pienso” y “Miremos más allá”. El docente en este momento participará a partir de la propia dinámica que genera el empleo de las técnicas, guías y medios en las actividades de enseñanza en la superación profesional.

Sus resultados se manifiestan en el estado de disposición que alcanzan los docentes para recibir las influencias, lo cual se percibe en la forma en que participan en las actividades, en la receptividad de las influencias, en el interés por recibirlas, en la colaboración e interacciones que desarrollan en la

actividad. Todo lo anterior será evaluado mediante la observación de las manifestaciones que demuestran que el docente está sensibilizado con las influencias dirigidas a estimular el aprendizaje y modificar así su manera de aprender y su utilización en la transformación de su práctica.

La apropiación se identifica como segundo momento de la etapa de concreción. Este tiene como objetivo promover la apropiación del contenido, las formas de conocer, ser y hacer. Constituye el momento en que el docente da respuesta al estímulo mediante la participación activa en las actividades de aprendizaje y llega a satisfacer sus necesidades de superación profesional.

Aquí el docente se pone en contacto con la información que requiere para adquirir conocimientos, emplea a aquellos recursos que con anterioridad fueron propuestos por el profesor en las actividades de enseñanza. Se incluye la realización de lecturas, resúmenes, fichados, intercambios, procesamientos, entre otras, que faciliten la apropiación del contenido. La actuación del docente para apropiarse de la parte de la cultura y la experiencia social, que se manifiesta como necesidad, está determinada por las influencias generadas con la aplicación de los recursos (técnicas: “Siguiendo la secuencia”, “Reformulación”, “Aprendizaje en parejas”, “Me relaciono y aprendo”, “Determinación de asociaciones”, “Ayudo a recordar” y guías para la planificación de las actividades de aprendizaje y la determinación de objetivos, contenidos, métodos y medios).

Sus resultados se expresan en el contenido de las intervenciones que efectúan los docentes durante las actividades presenciales, en la calidad de las respuestas que ofrecen como parte de las formas de evaluación que se concretan para valorar la apropiación de los contenidos de enseñanza.

A continuación se lleva a cabo la aplicación como tercer momento de la etapa de concreción, cuyo objetivo se orienta a compulsar en el docente la aplicación de los contenidos aprendidos. Este tiene un papel fundamental en la utilización de los aprendizajes en la transformación de la práctica educativa del docente en la escuela pedagógica.

Como parte de este momento se emplean recursos (técnicas: “En busca de la utilidad” y “Determinación de asociaciones”) que generan influencias que estimulan al docente a aplicar lo aprendido. El docente utiliza en la práctica aquellos contenidos adquiridos mediante el efecto provocado por la estimulación. Los mensajes que transmite el profesor, con la aplicación de los recursos, se dirigen a alentar al docente a poner en práctica los conocimientos, hábitos, habilidades y valores aprendidos, en sus clases y otras formas organizativas del proceso educativo en la escuela.

Los resultados de este momento pueden apreciarse en los cambios que se producen en el desempeño profesional de estos docentes y en la calidad de las actividades que acometen en la escuela. Se puede evaluar mediante el análisis de documentos como el certificado de evaluación profesoral y, sobre todo, la observación de las actividades formativas que desarrolla el docente en el ámbito laboral.

Por último, en esta etapa se desarrolla el momento de socialización, con el objetivo de incitar a intercambiar los aprendizajes adquiridos. Este consiste en la posibilidad de compartir lo aprendido mediante el intercambio de informaciones y experiencias que pueden servir a otros o ser utilizados en la transformación de la práctica.

En este momento el profesor utiliza recursos (técnicas: “Otros puntos de vista”, “Comunico lo aprendido”, “Espacio de información”) que estimulen al docente a compartir los saberes, las alternativas que pueden emplearse para su aplicación en la labor que realizan en la escuela, así como los logros alcanzados con la puesta en práctica de los contenidos aprendidos en las actividades docentes. Se promueve de forma intencional la realización de artículos, informes, materiales docentes y publicaciones a partir de los resultados que alcanzan una mayor notoriedad y que por su valor pueden ser socializados por esta vía. Estos constituyen junto a los intercambios, una forma de evaluar los resultados de este momento.

Durante esta etapa se debe observar el cumplimiento de las siguientes acciones:

- Dirigir la estimulación del aprendizaje en vínculo con el medio social al cual pertenece y en el que despliega su actividad profesional.
- Llevar a cabo relaciones empáticas de aceptación y respeto incondicional al otro.
- Favorecer prácticas e intercambios que induzcan a la solidaridad, la experimentación compartida, así como incitar la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación entre todos.
- Disponer al docente para el trabajo en equipos, al orientar en forma clara, correcta y crítica las actividades.
- Ejercer las influencias estimuladoras en estrecha relación con los objetivo-contenido-métodos-medios- forma organizativa- evaluación.

Una tercera etapa se asocia a la evaluación de los resultados, que incluye dos momentos: uno en que se evalúan los aprendizajes y otro en que se valoran los cambios ocurridos.

El primer momento de esta etapa es la evaluación de los aprendizajes, el cual tiene como objetivo valorar la efectividad de los recursos estimuladores y las influencias en la apropiación de los contenidos. Este momento se caracteriza por la concreción de las formas de evaluación y la realización de intercambios individuales y grupales con la finalidad de precisar aciertos y desaciertos de los resultados que se han obtenido en el aprendizaje, mediante su estimulación en las actividades de superación profesional.

El profesor, durante y después de la evaluación, se encargará de realizar un seguimiento y control de las actividades de aprendizaje que llevan a cabo los docentes, según los recursos que necesitan para enfrentar y resolver las dificultades en el aprendizaje. Mientras, el docente debe mantenerse estimulado y proponerse nuevas metas de aprendizaje a corto y largo plazo, establecer nuevos planes de acción y tomar decisiones a partir de determinar qué se aprendió y qué falta por aprender.

Por su parte, el momento de valoración de los cambios tiene como objetivo valorar las modificaciones ocurridas en la manera de aprender y utilizar los aprendizajes para la transformación de la práctica.

Este consiste en determinar y emitir juicios valorativos acerca de la medida en que se transformó la práctica y los resultados que esto genera en la calidad del proceso educativo.

Este momento se logra concretar mediante el empleo de recursos tales como las técnicas “Destruir obstáculos”, “Autorreflexión guiada” y las guías de autovaloración. Es importante que se evalúe cómo los resultados de la actividad de aprendizaje modifican la actuación profesional del docente. Para ello se recomienda el intercambio con el propio docente y con las estructuras que lo dirigen y, sobre todo, realizar un análisis de los resultados generados con la aplicación de los recursos; acciones que podrá el profesor acometer durante las actividades que desarrolla el Grupo Multidisciplinario.

Durante la etapa de evaluación se debe observar el cumplimiento de las siguientes acciones:

- Sistematizar la recopilación de informaciones acerca de la actividad de aprendizaje realizada y compartirla en cada encuentro presencial.
- Evaluar los resultados alcanzados con la puesta en prácticas de las influencias estimuladoras.

La representación de la concepción didáctica para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas se presenta en la figura tres, en la cual se muestra la relación entre las partes y elementos que la configuran. De forma particular, el principio es rector para la secuenciación metodológica que se propone para la estimulación del aprendizaje; mientras que en las etapas y momentos que la conforman se evidencia el carácter sistémico del proceso, pues parte del diagnóstico y del diseño de las actividades de enseñanza - aprendizaje que sirven de base para la sensibilización, apropiación, aplicación y socialización, hasta llegar a la evaluación de los resultados que permite un nuevo análisis y rediseño del diagnóstico y de las actividades que se planifican con el propósito de estimular el aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas.



Figura 3. Representación de la concepción didáctica para la estimulación del aprendizaje en el proceso de enseñanza en la superación. Fuente: elaboración del autor.

En la concepción didáctica, además de sus componentes, se configuran relaciones de coordinación y subordinación en función de llevar a cabo la estimulación del aprendizaje. La coordinación se sustenta en la coherencia que logra alcanzar la intervención de los profesores y docentes en las acciones que realizan como participantes de las actividades de superación profesional; expresa la manera en que se comparten significados y sentido de las decisiones desde las influencias estimuladoras recibidas, mientras que la subordinación descansa en el carácter rector del currículo para la selección de objetivos e influencias, la necesidad y la potencialidad de los docentes y contextos para participar de forma activa y transformadora en el aprendizaje.

Para lograr estos niveles de relación se utilizan los espacios del sistema de trabajo de la escuela, sobre todo los horarios destinados a la autosuperación, lo cual supone reconocer que las relaciones de coordinación se privilegian en cuanto a las formas y métodos que se emplean; pero la subordinación tiene lugar al connotar el papel rector de los objetivos en la configuración de las acciones para la estimulación del aprendizaje.

En este sentido, los momentos y procederes se condicionan desde su carácter progresivo y de subordinación interna para dar lugar a otro momento. La dinámica de las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, reconoce al profesor como el encargado de acometer la estimulación desde su función coordinadora para lo cual deberá tener en cuenta las condiciones teóricas, las dimensiones, etapas y momentos, tipos de influencias y recursos estimuladores que se presentan y explican como parte de la concepción didáctica, pero los docentes participan en todas las etapas, lo que amplía su participación desde los contextos y espacios en que desarrollan las actividades de aprendizaje.

Luego, la secuencia que se sigue como parte de la concepción didáctica, se convierte en guía para la acción de profesores y docentes en función de que se estimule el aprendizaje en la actividad de enseñanza en la superación. Es así que el autor considera oportuno que para evaluar la concepción

didáctica es preciso tener en cuenta la disposición que muestren los docentes hacia la actividad de aprendizaje a partir de su implicación en estas y del uso de lo aprendido en la transformación de la práctica. Además se debe evaluar el alcance de los resultados identificados en cada etapa y momento, al considerar la intencionalidad y relevancia que adquieren los recursos para ejercer las influencias. La concepción debe también, incluir en su diseño la manera en que se logra implementar en la práctica. Esta posición supera los aspectos logísticos materiales para otorgar prioridad a los procedimientos que guiarán a los implicados para desarrollar las actividades de aprendizajes como resultado de la estimulación realizada. Desde esta consideración, se asume como exigencias:

- Comprometer a los profesores con la aplicación de la concepción propuesta, lo cual está condicionado por la necesidad de que estos, para actuar en correspondencia con lo deseado, se sientan comprometidos con la realización de lo que se propone. Esto se puede lograr a partir de destacar la importancia que tiene la estimulación del aprendizaje y los resultados que se pueden alcanzar con esta actividad en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, así como las ventajas que esta proporciona. Para comprometerlos se precisa de una comunicación abierta, franca, optimista, que revalorice las posibilidades y oportunidades de participar.
- Preparar a los profesores que dirigen las actividades de superación profesional, pues para llevar a cabo la concepción didáctica se precisa de que estos conozcan los aspectos conceptuales generales y que se dispongan para el cumplimiento de su rol, a partir de qué y cómo hacer en correspondencia con los momentos que se plantean. Se recomienda la organización de espacios dentro del sistema de trabajo, como talleres y asesorías metodológicas, con el fin de prepararlos. Como parte de estas actividades se les presentan los medios, guías y técnicas, para que conozcan su contenido y las formas de operar con ellos. Se hace imprescindible, además, prepararlos en las acciones que se proponen en cada una de las etapas y momentos explicados.

- Contextualizar las influencias motivacionales, cognitivas, actitudinales y procedimentales con los contenidos a trabajar en las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional. Esto se asume como exigencia para poder aplicar los procedimientos que se describen en la propuesta, así como la orientación del uso de los recursos estimuladores que se declaran, por tanto precisa de la determinación de las potencialidades del contenido para la implementación de la propuesta.
- Explotar al máximo las oportunidades que ofrece la institución escolar y otros espacios de la comunidad para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, lo cual desde el punto de vista metodológico supone efectuar un análisis de los recursos en existencia, tanto materiales como humanos, que pudieran utilizarse en función del aprendizaje para, de forma posterior, dárselos a conocer a los profesores encargados de ejercer las influencias motivacionales, cognitivas, actitudinales y procedimentales.
- Utilizar las interacciones comunicativas que tienen lugar en la actividad formal o informal, de carácter afectivo, cognitivo o axiológico que se vinculan a dichas interrelaciones como recursos de apoyo psicológico y que pueden influir de manera positiva en los resultados de la superación. Es decir, la aplicación de la propuesta precisa establecer una comunicación sistemática entre profesores y docentes, como forma de retroalimentación que favorece la continuidad de la aplicación de las influencias, así como valorar aciertos y desaciertos en función de nuevas proyecciones.

Llegado a este punto, con el fin de corroborar la validez de la propuesta, en correspondencia con los criterios que permitirán al investigador presentar la misma como relevante, se procede a la confrontación de los significados y sentidos que aportan el análisis de los resultados de la aplicación práctica, así como la valoración de los expertos. Estos se presentan en el epígrafe que sigue.

3.2. Proceso de validación de la concepción didáctica para la estimulación del aprendizaje

Para la implementación práctica de la concepción didáctica se parte del criterio de Ramírez (2008), el cual opina que requiere de la estructuración de un proceso en que se identifique un conjunto de

métodos con el objetivo esencial de realizar el estudio de una situación dada. Desde este referente se utilizaron como métodos: análisis de documentos, observación participante, grupo de discusión, encuestas y triangulación de la información, los cuales revelaron datos de interés.

La implementación de la propuesta se realizó en el año 2016 y en el primer semestre del 2017. El primer paso fue la sensibilización de los profesores de la Universidad de Cienfuegos encargados de la superación profesional de los docentes de la escuela pedagógica Octavio García Hernández para garantizar el compromiso y comprensión hacia la transformación que se aspiraba.

En un segundo paso se llevó a cabo la preparación de los profesores mediante el desarrollo de tres talleres. En estos se les preparó en la intencionalidad de las influencias y en la secuenciación metodológica que se debe seguir para estimular el aprendizaje. Además se realizó una valoración de los recursos estimuladores y se efectuaron talleres para analizar su inserción en las formas organizativas y, de manera particular, en los contenidos de los programas que estos impartieron.

Como parte de estas actividades se decidió su implementación en tres cursos, cuatro talleres y dos entrenamientos relacionados con el aprendizaje desarrollador, el diagnóstico pedagógico, el tratamiento de la literatura infantil y la didáctica de las diferentes asignaturas del nivel primario y preescolar. También se analizó la colaboración y las interrelaciones comunicativas que se pueden generar en cada una de estas formas organizativas en función de la estimulación del aprendizaje.

Se procedió, en un tercer paso, a conciliar con la dirección del centro las oportunidades que ofrecen la institución escolar y otros espacios de la comunidad para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, identificando las posibilidades que ofrecían los recursos materiales y humanos en existencia, se preponderó así el valor de la biblioteca, el laboratorio de computación y los profesores de elevada preparación y experiencia.

El cuarto paso fue la aplicación de la propuesta, para ello el investigador acudió al análisis de documentos: diseño de las actividades de superación, el diagnóstico, trabajos evaluativos, registro de

evaluación, libretas que los docentes destinan a la superación. Además utilizó la observación de las actividades presenciales en la superación para analizar la etapa de concreción, así como el desarrollo de la técnica “grupo de discusión” con el fin de precisar las valoraciones emitidas por los profesores, directivos y docentes, al considerar para su ejecución la experiencia recogida en la investigación de Alfonso (2012). Para finalizar se procedió a la interpretación cualitativa de la información mediante la triangulación de datos, la cual se realizó con el propósito de contrastar la información recabada.

Como parte de los instrumentos se aplicó una encuesta a docentes de la escuela pedagógica, pues existió la necesidad de profundizar en los resultados de la implementación de los recursos utilizados para estimular el aprendizaje en la superación profesional. El tipo de encuesta seleccionado es un resultado previo del doctor canadiense e investigador en tecnología de la educación de la Universidad de Québec, Gilles Lavigne y contextualizada por López (2010). En el caso de esta investigación se adaptó el instrumento a la problemática abordada, para la cual se realizó una agrupación en tres bloques de algunos de los parámetros que Gilles y se siguió el procedimiento que este propone.

Como cierre de este paso se valoró la concepción diseñada mediante el método de expertos que fundamenta Crespo (2007-2009) y López et al. (2016). En este marco la decisión se sustenta en la búsqueda de las valoraciones, sugerencias y recomendaciones para su perfeccionamiento.

Por la necesidad de detallar los resultados obtenidos con los métodos, instrumentos y técnicas aplicados durante el paso número cuatro del proceso de validación de la concepción didáctica, se realiza un análisis particular en los apartados siguientes, en los que se tuvieron en cuenta los criterios e indicadores que permitieron la coherencia en los análisis y determinar, con mayor precisión, el estado del cumplimiento de los objetivos propuestos en la investigación (carpeta 1 CD-ROM).

3.2.1. Análisis de los resultados de la implementación de la propuesta

Para el análisis de los resultados de la implementación de la propuesta se procedió, en el primer semestre de 2017, a la aplicación de instrumentos y técnicas para la recogida y confrontación de la

información, entre los que se encontraron el análisis de documentos, la observación participante, el grupo de discusión, la encuesta y la triangulación de datos.

El análisis de documentos (ver anexo 11) se realizó con el fin de obtener información acerca de los resultados de las etapas de diseño y evaluación propuestas en la concepción didáctica. La aplicación de este instrumento evidenció la inserción de los recursos estimuladores en el diseño de las actividades de superación profesional y la intencionalidad de las influencias que se precisaban generar, además se logró ajustar los contenidos de la secuenciación metodológica a las actividades de enseñanza.

Se constató en la planificación una mayor presencia de las técnicas para la estimulación del aprendizaje y predominaron las presentadas como parte de los recursos de orientación. También se previó, con más frecuencia, las influencias de tipo cognitiva y motivacional. Asimismo, desde el diseño de las actividades, se apreció el empleo de métodos que favorecieron la estimulación mediante la colaboración, el intercambio, la reflexión, el debate y el análisis entre los participantes.

Al analizar el diagnóstico se observó que se tuvieron en cuenta sus resultados para la planificación de las actividades y, sobre todo, para llevar a cabo la estimulación. Se apreciaron variaciones en el diagnóstico inicial, con énfasis en el contenido que necesitaban los docentes para transformar su práctica educativa.

Como resultado del análisis del registro de evaluación se constató que el 86 % de los 146 docentes que participaron en los cursos, talleres y entrenamientos, obtuvieron categorías evaluativas superiores (de Aprobado a Bien: 66, de Bien a Excelente: 49, de Aprobado a Excelente: 10), solo 21 permanecieron con las mismas calificaciones.

Esta situación se evidenció también en el análisis de los trabajos evaluativos los cuales muestran avances en cuanto a la calidad de los mismos, al apreciarse una mayor búsqueda bibliográfica para el desarrollo de la actividad evaluativa, vínculo entre los contenidos aprendidos y la práctica pedagógica,

análisis profundo de las teorías estudiadas, utilización adecuada de argumentos, ejemplos y criterios que enriquecen el trabajo.

Asimismo, se analizaron las libretas destinadas a la superación de 21 docentes que accedieron a que fueran muestreadas, en ellas se aprecia un incremento en cuanto a resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos, respuestas a actividades de estudio orientadas; pero sobre todo, existe una mayor evidencia de las actividades de autosuperación que realizaron en función de apropiarse o profundizar en los contenidos por sí mismos.

Con respecto a la observación realizada con el propósito de constatar los resultados de la etapa de concreción (ver anexo 12), se pudo apreciar que durante las actividades de enseñanza se logró disponer al docente hacia la realización de actividades de aprendizaje mediante el empleo de los recursos estimuladores y de la secuencia que se propone, en la etapa de concreción, para cada uno de los cuatro momentos que la conforman.

También se observó que los recursos se ajustaron al contenido y objetivo de la actividad de superación profesional, que poseen una fuerte carga estimuladora y que los pasos metodológicos diseñados para cada uno de ellos, reúnen los elementos necesarios para su concreción práctica; sin embargo en cuatro de las 13 visitadas (carpeta 1 CD-ROM) se apreció esquematismo y aplicación forzada del recurso seleccionado, al denotarse fallas en la preparación efectuada a los profesores encargados de su implementación. Los recursos más utilizados fueron las técnicas: “Miremos más allá”, “La frase del día”, “Destruir obstáculos”, así como la guía de autodiagnóstico.

Los docentes mostraron receptividad y participaron con alegría y disfrute en cada una de las actividades, se percibió el deseo por aprender más allá de los contenidos aprendidos en la actividad presencial. Situación que se manifestó en las proyecciones de seguir aprendiendo expresadas, sobre todo, durante las conclusiones de la actividad; algunas de ellas fueron: “profundizaré más en ese contenido”, “me gustaría saber más al respecto”, “ajustaré mi horario de autopreparación para resumir

otras ideas del libro”, “utilizaré el contenido aprendido en mis clases”, “consultaré la bibliografía, pues me resultó interesante”, “aplicaré la guía en las actividades de aprendizaje”.

Asimismo, se apreció un mayor aprovechamiento de las interrelaciones entre los participantes, el intercambio de opiniones, el diálogo, la colaboración, el trabajo en dúos, tríos, equipos, así como del contexto docente y laboral para realizar o diseñar las actividades de aprendizaje.

En las actividades de socialización (intercambios de experiencias organizados por la dirección de la escuela pedagógica, eventos de Pedagogía, actividades científico -metodológicas de los departamentos docentes de la escuela) se pudo observar una mayor participación de los docentes matriculados en la superación, así como representatividad de trabajos vinculados con el resultado del aprendizaje compulsado desde las actividades presenciales.

En los intercambios que se generan en este tipo de actividad se apreció en los docentes implicados en la superación: calidad en las respuestas, opiniones y criterios enriquecedores, argumentación de ideas con elementos convincentes y necesarios, la utilización de lo aprendido en la actividad formativa que desarrollan en la escuela y resultados que demuestran la transformación de la práctica a partir de la utilización del contenido aprendido.

Para valorar los resultados de la implementación de la concepción didáctica se decidió también el desarrollo de la técnica “grupo de discusión”. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, que se hizo coincidir con 30 participantes del grupo de discusión creado para valorar la propuesta preliminar, agrupados en tres grupos: uno con los profesores encargados de las actividades de superación profesional y directivos de la escuela pedagógica, otro con docentes matriculados en estas actividades y el último con profesores del departamento Pedagogía Psicología de la Universidad de Cienfuegos.

Durante el desarrollo de la actividad de discusión grupal se utilizó el procedimiento metodológico seguido para valorar la propuesta preliminar (ver anexo 10), ahora con el propósito de analizar los

principales resultados que se alcanzaron con la aplicación de los recursos y su efecto como estimuladores del aprendizaje en los docentes de la escuela pedagógica, así como la secuenciación metodológica que se propone. También esta técnica se encaminó a analizar las posibilidades y obstáculos para su implementación en las actividades de superación profesional.

En el grupo de discusión conformado por los profesores que aplicaron la propuesta y por directivos se recogieron algunas ideas acerca de los resultados alcanzados con la utilización de los recursos estimuladores y de la secuenciación, las que se resumen a continuación: “mayor calidad de las actividades de estudio orientadas”, “dominio de vías y recursos para llevar a cabo la estimulación del aprendizaje”, “implicación más activa del docente en la actividad de aprendizaje”, “disposición y compromiso por aprender”, “profundización de los contenidos abordados como parte de los programas de superación profesional en horarios no presenciales”, “posición transformadora del docente en relación con su aprendizaje”, “salto cualitativo en las evaluaciones desarrolladas”.

Existió consenso en que la propuesta permitió a los profesores transformar la manera de enseñar y, desde ella, estimular el aprendizaje de los docentes, lo que provocó cambios en su actuación con respecto al aprendizaje, es decir, que se sintieran estimulados a desarrollar nuevas acciones que favorecieran la apropiación de conocimientos, la formación de hábitos, habilidades y valores; no obstante plantearon que se debía especificar las relaciones que se tienen que establecer para evaluar, de forma más integral, los resultados en la práctica de los docentes en las escuelas pedagógicas.

El grupo conformado por docentes reconoció que la propuesta aplicada les sirvió de incentivo para intensificar las actividades de aprendizaje, en vínculo directo con el contexto en que se desarrollan, mediante la colaboración y la comunicación con personas que favorecen la adquisición de contenidos. También plantearon que en las actividades realizadas en función del logro de objetivos y metas de aprendizaje mostraron mayor intensidad y persistencia, así como interés por asimilar los contenidos de estudio. Expresaron que aprovecharon mejor el tiempo de autosuperación asignado a cada docente

en la escuela pedagógica y que en las actividades presenciales se les estimula a utilizar las posibilidades que brindan los recursos humanos y materiales en existencia en el contexto laboral.

Sin embargo, los docentes reconocieron que muchas veces no tenían dominio de estrategias de aprendizaje que les permitieran reflexionar y regular el aprendizaje, así como ser capaces de autogestionarlo en el contexto laboral y social en que se desenvuelven. Consideraron además, que las acciones acometidas para estimular el aprendizaje en cada etapa y momento debían tener un carácter más personológico, pues en ocasiones no se tuvieron en cuenta los recursos propios para el desarrollo del aprendizaje, ni las particularidades de la personalidad de cada uno de los participantes.

En la discusión efectuada por los profesores del departamento Pedagogía Psicología se reflexionó acerca de las posibilidades y obstáculos para la implementación de los recursos estimuladores y los momentos en las actividades de superación profesional. Con respecto a las posibilidades coincidieron en que es factible su aplicación durante los diferentes momentos de las actividades presenciales, se pueden aplicar en cualquier forma organizativa de la superación profesional, son fáciles aplicar durante las actividades de enseñanza aprendizaje en la superación; pero también reconocen como un obstáculo la disponibilidad de las tecnologías de la información y las comunicaciones para la utilización de recursos que requieren de este soporte.

Existió consenso en los participantes de que los recursos estimuladores tienen posibilidades de aplicación como parte de las actividades de enseñanza en la superación y que se debe prestar atención a su principal impedimento. Según el criterio de los participantes este se puede resolver con una planificación más racional del tiempo, a partir de tener en cuenta los recursos técnicos en existencia y la posibilidad de que se utilicen, por los docentes, en horarios establecidos para su preparación.

La encuesta de Gilles (ver anexo 13 A) se utilizó con el propósito de recoger mayor información acerca de los recursos estimuladores implementados. Es así, que para la presentación y análisis de la información aportada por este instrumento se utilizaron métodos cuantitativos. Para ello se aplicaron

principios de Estadística Descriptiva organizados en una base de datos que permitieron la elaboración y realización de una tabla resumen para los estadísticos analizados, tal y como se presenta el anexo 13 B. Se trabajó con el estadígrafo de la media para la mayoría de las variables por su carácter cuantitativo, excepto en aquellas que poseían una medida ordinal o nominal.

En este caso la muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional y la constituyeron 37 docentes que asistieron a cursos, talleres y entrenamientos, correspondientes a las actividades de superación profesional durante el año 2016 y el primer semestre del 2017.

Con relación al componente tecnológico se pudo apreciar, que las medias fueron buenas desde el punto de vista matemático. Este resultado se deriva de que los docentes encuestados concedieron gran importancia a las bondades que ofrecen los recursos para la estimulación del aprendizaje, lo cual se evidenció en que los encuestados valoraron de la siguiente forma los recursos estimuladores:

- Útiles como medio para la estimulación del aprendizaje en las actividades de superación profesional.
- Con los impulsos necesarios para el desarrollo de actividades de aprendizaje.
- Fáciles de utilizar durante el desarrollo de las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional.
- Con calidad en su diseño desde el punto de vista técnico.
- Útiles en la dirección del proceso educativo y con buena preparación

Las desviaciones estándar son consideradas pequeñas, lo que indica que la media es un buen estimador puntual de los datos. Se destaca una mayor concentración de los datos en lo referido a la valoración de los recursos desde el punto de vista técnico, es decir las puntuaciones otorgadas se distribuyen entre nueve y diez puntos, lo que evidencia un nivel de aceptación alto en cuanto a su estructura.

Nótese, además, que en el aspecto relacionado con la apreciación que tienen los encuestados acerca del empleo de recursos estimuladores en las actividades de superación profesional la media es alta y las desviaciones pequeñas expresan la buena representatividad del estadístico de tendencia central.

Tal análisis corrobora la pertinencia de la estimulación en este proceso, como influencia que puede provocar una reacción que favorezca un cambio en la actuación del docente en función del aprendizaje. Con respecto a amplitud del tiempo de las actividades para la estimulación, el análisis se desarrolló a partir de la valoración realizada de la tabla contenida en el anexo 13 B. Se determina que en todas las variables cuantitativas la media fue representativa, lo que indica el reconocimiento de los recursos estimuladores y su efecto en la utilización del tiempo en el desarrollo de actividades de aprendizaje. Esta consideración, se deriva de que los encuestados tienen una buena apreciación acerca de la amplitud del tiempo que podían utilizar en actividades dirigidas a satisfacer sus necesidades de superación profesional. Haber hecho una valoración positiva de estos aspectos indica que la actividad de aprendizaje trascendió el marco de la actividad presencial, por lo tanto, los recursos empleados compulsaron al docente a utilizar otros tiempos, que pueden corresponderse con los destinados a su autosuperación u otros que consignan para elevar su preparación.

Lo anterior expresa que los docentes, estimulados con los recursos aumentaron el tiempo destinado a la actividad de aprendizaje, fuera del horario presencial, sin presión ni límites. Esto lo corrobora la variable relacionada con el tiempo semanal dedicado al desarrollo de actividades de aprendizaje, pues los docentes comenzaron a utilizar mayor tiempo en actividades relacionadas con la actualización, ampliación y adquisición de contenidos que se manifiestan como necesidades de superación.

Al aplicar la media y la desviación estándar en cuanto al tiempo destinado a la realización de tareas, así como a la ampliación, actualización y adquisición de conocimientos se apreció que las puntuaciones más concentradas -entre siete y ocho- se encuentran en lo relacionado con la adquisición de nuevos conocimientos, situación que coincide con la media más alta alcanzada en los aspectos sometidos a consideración en este ítem.

Además, se percibió que las valoraciones menos favorables estuvieron en la realización de tareas, lo cual demuestra que los recursos estimuladores empleados no solo incitan el cumplimiento del estudio

orientado por los profesores, sino que alientan la realización de otras actividades de aprendizaje dirigidas al crecimiento profesional de los docentes.

El análisis del aprendizaje se desarrolló a partir de la valoración realizada a los criterios de los docentes, reflejados en la tabla del anexo 13 B. De las variaciones de las medias obtenidas se interpreta que los encuestados expresaron en puntuaciones altas su opinión acerca de:

- Las influencias que ejercen los recursos estimuladores en el aprendizaje y su necesidad en las actividades de superación profesional.
- La importancia de los recursos en el desarrollo de actividades de aprendizaje y en la ampliación de los saberes.
- Los recursos implementados son suficientes para la estimulación del aprendizaje en los docentes.

En estos aspectos se distingue también, que las puntuaciones están concentradas entre ocho y diez, por lo tanto el grado de desviación promedio en la distribución es menor. Tal análisis indica que los encuestados consideran que los recursos estimuladores son valiosos para incitar el desarrollo de actividades que favorezcan el logro de objetivos y metas de aprendizaje.

Con relación a si los recursos contienen la carga estimuladora necesaria para realizar actividades de aprendizaje, la media se comportó por encima de nueve y la variación estándar en 0,58. El hecho de que los encuestados tuviesen un mayor consenso acerca de las puntuaciones efectuadas en este ítem, es decir, desviaciones estándar pequeñas, apunta a que los recursos favorecen los móviles que dan dirección, intensidad y persistencia a la actuación que se lleva a cabo en función del aprendizaje.

Por su parte, los encuestados coincidieron en que desarrollaron habilidades y adquirieron nuevos conocimientos con la implementación de los recursos estimuladores, lo cual demuestra su efectividad para la estimulación del aprendizaje en las actividades de superación profesional.

Al resumir la valoración del instrumento se puede apreciar que los recursos estimuladores tienen una correcta elaboración, pues su estructura y contenido favorecen que los docentes se estimulen por

aprender. También incitan el uso racional del tiempo para la realización de actividades de aprendizaje. La aplicación de estos recursos estimula a los docentes a adquirir la parte de la cultura que se manifiesta como una necesidad de superación profesional.

Después de aplicados y procesados estos instrumentos se procedió a la triangulación de datos recogidos del análisis de documentos, la observación y el grupo de discusión. Esta técnica se efectuó con el propósito de contrastar los datos obtenidos y valorar los resultados alcanzados con la implementación de la propuesta (Alfonso y López, 2017).

Para llevar a cabo la triangulación, en principio se trianguló la información obtenida desde los diversos instrumentos aplicados en el trabajo de campo, para lo que se tomó como criterios de análisis: el papel del principio, etapas y recursos para la estimulación del aprendizaje y los cambios en la actuación del docente con respecto al aprendizaje. Entre los resultados se:

- confirmó la importancia del carácter intencional de las influencias como fundamento en la concepción didáctica, en la medida que modifica la disposición para aprender y utilizar el aprendizaje en la práctica;
- constató que la secuenciación metodológica que se propone, facilita la utilización de los recursos estimuladores, al organizar y estructurar las actividades desde la relación entre estos, el contenido y el objetivo de cada una de ellas;
- avaló la importancia de las técnicas (sobre todo las de orientación) y las guías como recursos estimuladores, pues, su utilización promovió la realización de actividades de aprendizaje en forma independiente y en grupo fuera del horario docente de los cursos, entrenamientos y talleres, aprovechando las oportunidades que ofrece el contexto;
- elevó la disposición de los docentes para aprender y utilizar el aprendizaje en la práctica, lo que se evidencia en la declaración de sus intereses, propósitos y la proyección de sus objetivos de superación permanente;

- reconoció la necesidad de precisar las formas de evaluar los resultados en la práctica y de considerar las posibilidades personales para estimular a los docentes en la realización de las actividades de aprendizaje.

Después se integró la triangulación, pero ahora desde una perspectiva inter-instrumental, la cual permitió al investigador inferir que la propuesta implementada reúne el fundamento, secuenciación metodológica, recursos estimuladores e influencias necesarias para llevar a cabo la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas, pues aviva en él la disposición y el deseo por aprender, así como la responsabilidad y compromiso ante esta actividad.

El investigador considera importante destacar que con la aplicación de la propuesta ocurren cambios en la manera de enseñar y aprender, así como en la utilización de los aprendizajes en la transformación de la práctica, se aprecia la apertura de los profesores que dirigen las actividades de superación profesional para aplicar la propuesta, una vez que se hayan preparado y se creen las condiciones para favorecer este proceso.

En general la implementación de la concepción didáctica develó las posibilidades que tiene para modificar la disposición del docente hacia el aprendizaje, pero se evidenció la necesidad de obtener más información para su valoración teórica, por lo que se consideró oportuno conocer los criterios de los expertos.

3.2.2. Valoración de la concepción didáctica mediante criterio de expertos

En este proceso se utilizaron 30 expertos, los cuales valoraron la concepción didáctica propuesta para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas.

El proceso de búsqueda de los expertos (unidad muestral de donde fueron seleccionados los posibles expertos) se inició a partir del análisis de fuentes como: experiencia en la docencia de postgrado, la participación en eventos y publicaciones acerca del tema. Así, se les envió un cuestionario a 33

docentes del país, en el que se les invita a participar y se les solicitan datos del ámbito profesional (ver anexo 14 A).

Una vez que ratificaron su participación, se confirmó el coeficiente de competencia en dos direcciones: el grado de argumentación y el grado de conocimiento acerca de la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente (ver anexo 14 B). Los resultados advierten que de los 33 expertos, 30 tuvieron una alta puntuación en el coeficiente K, para un 90,9% y tres tuvieron una puntuación media para un 9,0%, ninguno se autoevaluó de bajo ni de nulo (ver anexo 14 C).

Concurren los 30 expertos desde el grado de conocimiento y los análisis teóricos acerca del tema además de que pueden argumentarlo a partir del dominio de normativas y el conocimiento del estado del problema en Cuba que se concreta en la participación en eventos y desde su experiencia adquirida en la práctica. Por tanto, se acreditan los criterios de selección previa.

En resumen, los expertos seleccionados pertenecen a diferentes provincias del país; 25 poseen el grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas, 17 ejercen sus funciones profesionales en departamentos correspondientes a Facultades Pedagógicas. Además, ocho de los docentes son profesores auxiliares y 22 profesores titulares.

En un segundo momento, se elaboró y envió el cuestionario (ver anexo 14 D), a partir de considerar todos los requerimientos metodológicos que describe el método. Según el registro de las respuestas ofrecidas los expertos otorgan las categorías evaluativas de adecuado, bastante adecuado y muy adecuado, a las preguntas efectuadas para evaluar la concepción didáctica para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas.

El procesamiento que se realizó de la información obtenida permitió inferir la calidad de la concepción didáctica; pues el valor promedio concedido en todos los casos es menor que el primer punto de corte (-0,030) (ver anexo 15), lo que significa que las calificaciones otorgadas se hallan en el rango de muy

adecuado; considerado entonces como un resultado significativo, lo cual se evidencia también en el procesamiento porcentual que se muestra en la figura cuatro.

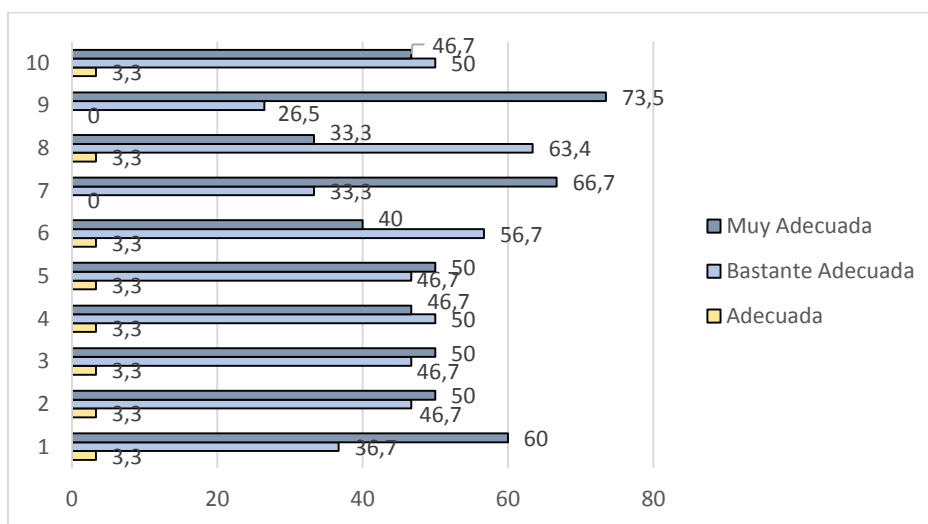


Figura 4. Gráfica resumen porcentual (criterios de expertos) Fuente: elaboración del autor.

Es así, que los aspectos relacionados con el principio como fundamento y el enfoque contextual, socio - comunicativo y colaborativo fueron valorados por el 100% de los expertos en las categorías de muy adecuado y bastante adecuado, mientras que con valoraciones altas concentradas entre los puntos - 0,030 y 0,912 se encuentran lo referente a la correspondencia con las políticas de la Educación de Postgrado, relación entre la estimulación del aprendizaje y los componentes didácticos, condiciones teóricas, perfeccionamiento de las prácticas en las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional, así como las valoraciones ofrecidas a la secuenciación metodológica.

Sin embargo, los expertos 6 y 12 aludieron a la necesidad de adecuar a nuevos contextos la secuenciación metodológica que se propone, lo cual garantiza una mayor objetividad de la estimulación del aprendizaje. Por su parte los expertos 3, 8,14, 21 y 23 recomendaron precisar cómo proceder para que los recursos estimuladores respondan a las particularidades del contenido de superación profesional que se aborda, aunque sus criterios están entre muy adecuado (10) y adecuado

(8) también advirtieron que es necesario detallar las formas de ajustar la propuesta a las particularidades de los docentes, lo cual facilita el alcance de los objetivos que se esperan.

La factibilidad quedó corroborada, en tanto las condiciones que hacen posible la estimulación del aprendizaje resultan valoradas como adecuadas, pues se ajustan a las dinámicas de las escuelas pedagógicas, a las exigencias de la educación de postgrado y crean circunstancias favorables para resolver un problema presente en la superación profesional, aspectos que fueron confirmados por los expertos que valoraron la concepción didáctica.

Esta consideración se sustenta en que la propuesta devela el objetivo de la estimulación del aprendizaje de los docentes de estas escuelas; pero, sobre todo, de implementar los recursos estimuladores en las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional. Sin embargo, es evidente que su implementación cursa por la coherencia, integración y dinámica que le otorgan los implicados.

Acerca de la pertinencia de la propuesta, los resultados de la práctica se corresponden con la valoración integral que realizaron los expertos de la concepción didáctica, pues se confirmó que este responde a las políticas de superación profesional y contribuye a satisfacer necesidades de superación de los docentes en las escuelas pedagógicas. Al respecto, es preciso atender las posibilidades que brinda el contexto de actuación profesional para el empleo de los recursos estimuladores, así como su ajuste a las necesidades que estos poseen.

Los resultados relacionados con la relevancia son favorables, se aprecia que tanto los expertos como docentes apuntan la notabilidad psicosocial que puede tener la modificación de las conductas hacia la actividad del aprendizaje, pues confieren a la estimulación un papel determinante en el cambio de actuación de los docentes con respecto a la adquisición de conocimientos, desarrollo de hábitos, habilidades y formación de valores, situación que influye de forma positiva en la calidad del proceso formativo que llevan a cabo en su contexto laboral.

También se adjudica transferibilidad a la concepción propuesta, pues el diseño y ejecución de la misma se ajustan a la posibilidad de insertarse en el sistema de superación profesional elaborado para los docentes de las escuelas pedagógicas y a las exigencias para implementarse en la práctica. Relacionado con este criterio se reconoce la sustentabilidad de la propuesta porque los recursos, etapas y momentos pueden mantener su continuidad en las actividades de superación profesional que se ejecuten y ajustarse a sus diferentes formas de organización. En este sentido, declaran docentes y expertos la necesaria adecuación que debe realizarse según la dinámica del proceso, el diagnóstico de los docentes implicados, así como la disposición de recursos humanos y materiales en existencia en los contextos de actuación profesional.

Del análisis realizado se pudo aseverar que los aspectos subjetivos son los que garantizan o limitan la implementación de la concepción didáctica, pues dependerá de la manera en que los involucrados acepten, se impliquen y valoricen la importancia de la propuesta para resolver el problema planteado. Por tanto, para garantizar el desarrollo prospectivo de la concepción didáctica propuesta se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Favorecer la aprobación y preparación de los implicados en las actividades de superación profesional, sobre todo, al reconocer las potencialidades de los profesores que impartirán las actividades.
- Prever los posibles obstáculos que impiden la satisfacción de las necesidades y que pueden conducir al estado de frustración en los docentes.
- Establecer y transmitir expectativas relacionadas con las posibilidades de un cambio en la actuación de los docentes en función de lograr objetivos y metas de aprendizaje.
- Considerar la relación actividad afectiva y actividad cognoscitiva, pues una presupone la otra.
- Ofrecer oportunidades para hacer más significativo cada logro con relación al aprendizaje, lo cual crea posibilidades de dirigir las actividades de superación de forma más atractiva e innovadora, así como lograr cambios en correspondencia con el desarrollo personal y profesional de cada docente.

En general, se corrobora que para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, es necesaria la concepción propuesta en la que se articulan las actividades de superación con los intereses individuales y posibilidades de los implicados y se tienen en cuenta las posibilidades del contexto y la colaboración y comunicación entre los participantes; todo lo cual favorece la participación activa de los docentes en el aprendizaje.

Como *conclusiones de este capítulo* se plantea que la concepción didáctica que se propone se corresponde con los fundamentos teórico - prácticos que sustentan la superación profesional de los docentes y atiende a la particularidad de la estimulación del aprendizaje como parte de este proceso. En su diseño se presentan dos partes, una dirigida a plantear los fundamentos para la estimulación del aprendizaje expresados en el principio del carácter intencional de las influencias, y otra que muestra la secuencia que sirve de marco para la aplicación de los recursos estimuladores; todo ello a partir del aseguramiento de las condiciones organizativas y metodológicas presentadas en el capítulo uno y de la utilización de las posibilidades del contexto, la interacción y colaboración entre los participantes en las actividades de superación profesional.

La validez de la concepción didáctica se asegura no solo por las opiniones de los expertos, sino también con los profesores y docentes participantes en las actividades de superación. De estos análisis se precisa que la propuesta aporta una forma de concebir la estimulación del aprendizaje en la superación profesional y, que desde ella, se pueda modificar la manera en que los docentes de las escuelas pedagógicas aprenden y utilizan los aprendizajes en la práctica.

CONCLUSIONES

1. La determinación de las posiciones teóricas acerca de la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, permitió identificar que las actividades de superación deberán atender la estimulación del aprendizaje de estos docentes y considerar para ello el enfoque contextual, socio - comunicativo y colaborativo, así como las condiciones organizativas y metodológicas planteadas en esta investigación.
2. Al caracterizar las actividades de superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, se pudo confirmar que existen potencialidades para la estimulación del aprendizaje, si se toma en cuenta la existencia de condiciones para desarrollar actividades de enseñanza - aprendizaje que dispongan al docente para participar de forma activa y transformadora en el aprendizaje; sin embargo, se develó la carencia de una postura ante el cambio didáctico que esto supone.
3. Los componentes de la concepción didáctica se determinaron como parte del ejercicio teórico - práctico en el que participaron expertos y usuarios, el cual permitió elaborar el principio del carácter intencional de las influencias que sirve de fundamento a la secuenciación metodológica y al empleo de recursos e influencias para estimular el aprendizaje en las actividades de superación profesional.
4. La validez de la concepción didáctica se confirmó mediante la implementación práctica y el criterio de expertos. Desde el primer referente, se confirmó la transformación de las prácticas de enseñanza y la modificación de la manera en que estas favorecen la estimulación del aprendizaje, mientras que el criterio de expertos permitió asegurar la validez teórica de la propuesta, dada la consistencia lógica y teórica de los elementos que la componen.

RECOMENDACIONES

El estudio realizado permite proponer lo siguiente:

- Ampliar la propuesta de recursos estimuladores y su integración estratégica con una orientación personalizada según edades, motivaciones, su perfil de desempeño y formación.
- Incorporar los resultados de esta investigación como tema de preparación de los profesores de las Facultades Pedagógicas, de manera que estos puedan asumir sus responsabilidades con la estimulación del aprendizaje en las actividades de superación profesional y así garantizar la concreción de las influencias motivacionales, cognitivas, actitudinales y procedimentales.
- Incluir como temas de investigación el estudio de las estrategias de aprendizaje que poseen los docentes y las potencialidades para incluir la autogestión como proceso que asegura la continuidad de la estimulación hacia el aprendizaje.
- Promover la elaboración de otros medios audiovisuales que se orienten a la estimulación del aprendizaje.
- Valorar las posibilidades de utilizar la concepción didáctica propuesta en el diseño de la superación profesional para docentes que se desempeñan en las diferentes variantes de la formación de docentes en Cuba.

BIBLIOGRAFÍA

1. Addine, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
2. Alfonso, M. (2012). *Las formas de organización de la superación: su concepción actual*.
Presentado En: I Taller científico CUM Aguada - Universidad Martha Abreus, Cienfuegos.
3. Alfonso, M. (2013). Concepción desarrolladora del proceso de superación profesional del docente.
Revista Atlante, número de agosto. Recuperado de: <http://atlante.eumed.net/superacion-profesional/>
4. Alfonso, M. (2013). *La superación de los docentes de las escuelas pedagógicas como proceso autogestionado*. (CD-ROM). Evento provincial Universidad 2014. Cienfuegos.
5. Alfonso, M. (2014). Proceso de superación profesional de los docentes: sus especificidades en las escuelas pedagógicas. *Revista IPLAC*, número de mayo, sección Experiencia educativa.
Recuperado de www.revista.iplac.rimed.cu.
6. Alfonso, M. (2016). *La superación profesional: un análisis desde las propuestas de investigaciones pedagógicas*. (CD-ROM). Evento provincial Pedagogía 2017, Cienfuegos.
7. Alfonso, M. y López, M. M. (2012). *La autogestión del conocimiento: una exigencia en la preparación de los docentes de la escuela pedagógica*. (CD-ROM). Evento provincial Pedagogía 2013. Cienfuegos.
8. Alfonso, M. y López, M. M. (2017). Estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de escuelas pedagógicas. *Revista Atlante*, número de agosto. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/08/superacion-docente.html>
9. Alfonso, M. y López, M. M. (2017). *Estimular el aprendizaje en las actividades de superación profesional del docente de escuelas pedagógicas*. (CD-ROM). Evento provincial Universidad 2018. Cienfuegos.

10. Alfonso, M., López, M. M. y Mendoza, I. (2014). El docente y su rol en el proceso de Superación Profesional. *Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 6 (1). pp. 52-60. Recuperado de: <http://rus.ucf.edu.cu/>
11. Alfonso, M., López, M. M. y Mendoza, I. (2017). Concepción didáctica para estimular el aprendizaje en el proceso de superación profesional. *Pedagogía Universitaria* Vol. 22, No 2
12. Alfonso, Y. (2012). *La articulación de la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria*. (Tesis doctoral). Universidad “Carlos Rafael Rodríguez”. Cienfuegos.
13. Alfonso, Y. y Domínguez, Y. (2014). *La superación de los docentes de la escuela pedagógica de Cienfuegos. Análisis teórico - práctico*. Presentado En: Taller Científico Metodológico. Universidad de Ciencias Pedagógicas Conrado Benítez García. Cienfuegos.
14. Alonso, A. A. (2014). *Estimular la superación: una necesidad para los profesionales de la escuela de especialidades*. Málaga España: Ediciones Aljibe.
15. Álvarez de Zayas, C. M. (1995). *La Pedagogía como ciencia*. La Habana: Pueblo y Educación.
16. Añorga, J. (1994). *Proyecto para la Educación del sistema de Educación Avanzada*. Bolivia: UASB.
17. Añorga, J. (1999). *La educación avanzada: Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
18. Añorga, J. A. (2014) La educación avanzada y el mejoramiento profesional y humano. Varona. *Revista Científico Metodológica*, nro. 58. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa/>
19. Apple, M. (2011). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.

20. Araujo, J. C. (2013). *Las escuelas normales en Brasil. Similitudes y diferencias con las de América Latina*. Río de Janeiro: Editorial Revinter.
21. Baute, L. M. (2011). *Sistematización de la formación pedagógica de los profesores universitarios en la superación profesional postgraduada*. (Tesis doctoral). Universidad “Carlos Rafael Rodríguez”. Cienfuegos.
22. Bermúdez, R. y Pérez, L. M. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
23. Bernabeu, M. (2005). *Una concepción didáctica para el aprendizaje del cálculo aritmético en el primer ciclo*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana.
24. Bernaza, G y Lee, F. (2005). El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3): 2-17. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1123Bernaza.pdf>.
25. Bernaza, G. J. (2005). *Teoría, reflexiones y algunas propuestas desde el enfoque histórico cultural para la educación de postgrado*. La Habana: MES.
26. Bernaza, G. J. (2017). Las tareas docentes del posgrado en colaboración: aprender más para avanzar. (CD-ROM). Evento Pedagogía 2017, Curso Pre-evento No 23. La Habana.
27. Bernaza, G. J. et al. (2008). *Principios para los diseños de programas académicos; Problemas, Reflexiones e Ideas para una práctica renovadora del postgrado*. (CD-ROM). Evento Universidad 2008. La Habana.
28. Bernaza, G. J. et al. (2013). *El proceso pedagógico de posgrado: fundamentos, retos y aplicaciones*. (CD-ROM). Evento Pedagogía 2013, Curso Pre-evento No 7. La Habana.
29. Bernaza, G. J. y Douglas C. (2011). La orientación del aprendizaje en la enseñanza de las ciencias y en el posgrado. (CD-ROM). Evento Pedagogía 2011. La Habana.

30. Breijo, T. (2016). Concepción didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico del profesional de la Medicina. Revista Ciencias Médicas vol.20 no.5 Pinar del Río set.-oct. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1684-103012&script=sci_arttext.
31. Bringas, J. A. (2007). *Experiencias de la educación a distancia en la superación continua de profesores y directivos de Ciudad Escolar Libertad*. (CD-ROM). Evento Pedagogía 2007, Curso Pre-evento No 66. La Habana.
32. Caballero, A. A. (2015). *Acciones que favorecen la preparación, para el desarrollo de la actividad práctico-docente de los estudiantes de las escuelas pedagógicas*. (CD-ROM). Congreso Internacional Pedagogía 2015. La Habana.
33. Calderón, J. M. (2014). *La teoría socio-comunicativa de la enseñanza*. Colombia: Rezza.
34. Calonge, S. (2014). Fundamentos contextuales de la orientación educativa. 6(17), 10 p. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/148837237/Fundamentos-contextuales-de-la-orientacion-educativa/>
35. Castellanos, D. (2012). Teorías Contemporáneas del Aprendizaje. Recuperado de: <https://es.scribd.com/.../Teorias-Contemporaneas-Del-Aprendizaje-Doris-Castellanos/>
36. Castellanos, D. et al. (2005). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
37. Castillo, T. (2004). *Un modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la Escuela Secundaria Básica*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”. Pinar del Río.
38. Castillo, T. (2011). *La superación de los docentes: una necesidad para la calidad de la educación*. (CD-ROM). Evento Provincial Pedagogía 2011. Universidad Pedagógica “Rafael María de Mendive”. Pinar del Río.

39. Castillo, T. et al. (2013). *La superación desde la escuela: una vía para el mejoramiento del desempeño de los docentes*. (CD-ROM). Evento Internacional Pedagogía 2013, Curso Pre-evento No 24. La Habana.
40. Castro, O. J. (2007). *La dirección de la superación de los maestros y profesores en la escuela*. En Dirección, organización e higiene escolar. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
41. Castro, O. J. (2012). *Una concepción sistémica para la superación del personal docente del Ministerio de Educación*. (CD-ROM). Evento Universidad 2012, IV Taller internacional “La formación universitaria de profesionales de la educación”. La Habana.
42. Cazequene, A. (2014). *La superación profesional de los profesores de la enseñanza especial de la provincia de Namibe*. (CD-ROM). Evento Universidad 2014, V Taller internacional “La formación universitaria de profesionales de la educación”. La Habana.
43. Cerero, B. A. (2012). *Estrategia de superación profesional a profesores asesores del programa nacional de formación de educadores para contribuir al perfeccionamiento de su desempeño docente*. [CD-ROM]. Evento Universidad 2012, IV Taller internacional “La formación universitaria de profesionales de la educación”. La Habana.
44. Cobas, C. L. (2008). *Una concepción didáctica para la utilización de las preferencias sensoriales de los escolares de 4to grado de la educación primaria en la construcción de textos escritos*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana.
45. Creach, Y. y Justis K. (2017). *Experiencia en el análisis de problemas profesionales pedagógicos en la formación permanente en la escuela pedagógica*. (CD-ROM). Congreso Internacional Pedagogía 2017. La Habana.
46. Crespo, T. (2009). *Métodos de la Prospectiva en la Investigación pedagógica*. La Habana: Educación Cubana.

47. Crespos, T. (2007). *Respuesta a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*. Lima: Editorial San Marcos.
48. Chávez, J. (2005). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
49. Del Canto, C. (2000). *Concepción teórica acerca de los niveles de manifestación de las habilidades motrices deportivas en la Educación Física*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana.
50. Del Llano, M. y Arencibia, V. (2004). *Formación inicial y permanente de los profesores en los Institutos Superiores Pedagógicos*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”
51. Del Pozo, P. (1993). *Formación de formadores*. Salamanca: Eudema.
52. Dewis, F. (2015). *The development of stimulative influences in the school environment*. Nueva York: Wiley.
53. Escolano, A. (1982). *Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
54. Escudero, J. M. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación del profesorado. *Revista Educación* (3), 7-9. Madrid.
55. Fabé, I. (2014). *Concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia Medieval con el empleo de medios tecnológicos*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”, Pinar del Río.
56. Fariñas, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad, un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Editorial Félix Varela.
57. Fernández, A. y Lima, S. (2016). *Una estrategia de superación profesional de los docentes de Matemática de la Educación Media Técnica Industrial. Diseño e implementación*. (CD-ROM).

Evento Universidad 2016, VI Taller internacional “La formación universitaria de profesionales de la educación”. La Habana.

58. Forneiro, R., et al. (2012). La formación y superación del educador en las universidades de Ciencias Pedagógicas y en las Escuelas Pedagógicas. Experiencias de las provincias Villa Clara y Cienfuegos. En Seminario Nacional de Preparación del curso 2012-2013. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
59. García, G. et al. (2009). *Bases de la investigación educativa y sistematización de la práctica pedagógica*. En Fundamentos de la investigación educativa. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
60. García, J. (2012). Estimulación cognitiva en el proceso pedagógico. *Revista Congreso, Vol 1, No. 3*. Recuperado de: <http://www.congresouniversidad.cu/revista/>
61. García, L. J. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en la República de Cuba. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
62. García, X. (2011). *La superación profesional de los docentes de la escuela especial para ofrecer una atención educativa integral a escolares con discapacidad visual*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica “Conrado Benítez García”, Cienfuegos.
63. García, X. y Rivera, A. M. (2012). *La Universidad de Ciencias Pedagógicas, su papel en la superación de los docentes de la Educación Especial*. (CD-ROM). Evento Universidad 2012, IV Taller internacional “La formación universitaria de profesionales de la educación”. La Habana.
64. García, Y. y Hernández, J. E. (2013). Concepción didáctica para desarrollar lo ético-ambiental en el proceso de formación del profesional. *Revista Humanidades Médicas*, vol.11 no.2. Recuperado de: <http://www.ético-ambiental.articulo.pdf/>

65. Giner, MI. (2011). *Origen y desarrollo de las Escuelas normales en Francia*. Valencia: Promolibrio.
66. Gómez, M. C. y Álvarez, J. D. (2013). *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Universidad de Alicante.
67. González, A.M. y Reinoso, C. (2004). *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
68. González, F. (1996). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
69. Good, T. L y Brophy, J. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. México: Mcgrawhill/interamericana editores.
70. Gouvêa, M. C. (2013). *La formación del docente de la Escuela Normal en Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Educación.
71. Gutiérrez, C. (2012). *Escuela Normal de Maestros /Escuela Normal de Maestras*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
72. Gutiérrez, M. G. (2007). *Potencialidades de la estimulación en las actividades de Postgrados*. Asunción Paraguay: Edamex.
73. Henkel, J (2017). Brain Stimulation Can Modify Learning in Humans. Recuperado de: <http://www.iflscience.com/brain/brain-stimulation-can-modify-learning-humans/>
74. Hernández, A. (2012). La formación docente del profesor para el desarrollo de una pedagogía sustentada en el enfoque histórico cultural. En *Revista Congreso Universidad*. Vol. I, No. 2. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
75. Hernández, J. M. (2017). *Reflexiones del primer espacio estatal normalista, para la mejora de la calidad educativa y las nuevas perspectivas del normalismo*, (CD-ROM). Congreso Internacional Pedagogía 2017. La Habana.
76. Hernández, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Editora Publi-Mex. S.A.

77. Huber, L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*. Número extraordinario, junio, pp. 59-81.
78. Hymes, D. H. (2015). *Acerca del enfoque comunicativo en el aprendizaje*. Madrid: Edelsa.
79. Imbernón, F. (2012). *De la formación espontánea a la formación planificada: La política de formación permanente en el estado español*. En Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica. Madrid: Akal.
80. Labarrere, G. y Valdivia, G. (2001). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
81. León, T. (2008). Concepción didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la geometría con un enfoque dinámico en la educación primaria. (Tesis doctoral). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana.
82. Leyva, A. (2010). *La superación pedagógica de los docentes a través de la educación a distancia: una propuesta*. (CD-ROM). Evento Universidad 2010, III Taller internacional “La formación universitaria del personal docente en el mejoramiento de la calidad de la educación”. La Habana.
83. Lima, S. y Forcade, R. (2012). *Estrategia para la superación profesional de los docentes en contenidos de Educación a Distancia*. (CD-ROM). Evento Universidad 2012, IV Taller internacional “La formación universitaria de profesionales de la educación”. La Habana.
84. Lira, G. S. (2008). *Propuesta de superación psicopedagógica a distancia, on-line, en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje*. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria.
85. López, J. et al. (2002). *Fundamentos de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
86. López, J. et al. (2003). *Compendio de pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
87. López, J. V. (2002). La educación como un sistema complejo. *Islas*, 44 (132):113-127.

Recuperado de: <http://www.islas-net/>

88. López, R. (2010). *Componentes para la estructuración didáctica de un curso de educación a distancia usando como herramienta las plataformas gestoras*. (Tesis doctoral). Universidad Carlos Rafael Rodríguez, Cienfuegos.
89. López, R. et al. (2016). *Expertos y prospectiva en la investigación pedagógica*. Cienfuegos: Editorial Universo Sur.
90. Maati, H. (2006). *Principios fundamentales del enfoque comunicativo*. (Tesis doctoral). Universidad de Orán.
91. Macías, A. (2017). *La formación y superación de los profesionales de la educación desde las universidades integradas*. (CD-ROM). Congreso Internacional Pedagogía 2017. La Habana.
92. Machado L.B. (2008). *Modelo para el perfeccionamiento del desempeño profesional del PGI de la ETP*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana.
93. Martín, A. (2014). *Estimulación del aprendizaje escolar*. Barcelona: Editorial Cátedra.
94. Martínez, R. A. (2013). *La superación pedagógica profesional del profesor en las escuelas pedagógicas*. Material en soporte magnético.
95. Mendoza, LL. (2001). *Modelo para la dinámica de la motivación en el proceso docente educativo*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “Frank País”, Santiago de Cuba.
96. Milián, P. M, López, M. M y Berges, M. (2011). *La superación profesional de los docentes de la carrera de Medicina para el tratamiento del contenido de la Farmacología*. Madrid: Ed. Académica española.
97. Milián, P. M. (2011). *La superación profesional de los docentes de la carrera de medicina para el tratamiento del contenido de la Farmacología*. (Tesis doctoral). Universidad “Carlos Rafael Rodríguez”, Cienfuegos.

98. Ministerio de Educación Superior. (2004). *Reglamento de la Educación de Posgrado. Resolución 132*. La Habana: Dirección de Educación de Posgrado MES.
99. Ministerio de Educación. (2010). *R.M 151/2010. Apertura de Escuelas Pedagógicas para la formación de maestros primarios, educadoras preescolares y maestros de la Educación Especial*. La Habana: MINED.
100. Ministerio de Educación. (2010). *Resumen de la visita nacional del MINED al inicio del curso 2010-2011*. La Habana: MINED.
101. Ministerio de Educación. (2011). *Resumen de la visita nacional del MINED al inicio del curso 2011-2012*. La Habana: MINED.
102. Morales, M. y Carballo, M. (2012). *La superación profesional del tutor para el desarrollo de la actividad científica ante los actuales retos de la Educación Superior*. (CD-ROM). Evento Universidad 2012, IV Taller internacional “La formación universitaria de profesionales de la educación”. La Habana.
103. Moreno, M. J. & Rico, P. (2003). *Psicología del desarrollo. “El problema de lo biológico y lo social”*. La Habana: Pueblo y Educación.
104. Moreno, M. J. (2004). *Una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana.
105. Moreno, M.J. y Quiñónez, D. A. (2014). La perspectiva didáctica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653 No. 48/4
106. Morgan, R. (2010). *Paradigms for the address of the teaching process*. (2.^a ed.). Thousand Oaks: Sage.

107. Murphy, A. (2013). How to Stimulate Curiosity and Promote Learning. Recuperado de: [ideas-how-to-stimulate-curiosity/](#)
108. Núñez, J. (2007, 15 de febrero). Intervención en el III Taller Nacional sobre gestión universitaria del conocimiento y la innovación para el desarrollo local, Programa Ramal GUCID. La Habana. Ministerio de Educación Superior.
109. Ortega, G. (2010). *Experiencias en la formación pedagógica del profesor universitario*. (CD-ROM). Evento Universidad 2010, III Taller internacional “La formación universitaria del personal docente en el mejoramiento de la calidad de la educación”. La Habana.
110. Ortiz, R. (2012). Contextos de aprendizaje. Recuperado de: <http://www.google.com.cu/urlPremios%2F2Ensayo2012/>
111. Parra, I. B. et al. (2011). *El perfeccionamiento del sistema de formación y superación del personal docente*. En Seminario Nacional de preparación del curso escolar 2011-2012. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
112. Pereira, V. (2014). *Alternativa para la estimulación del aprendizaje en licenciados en Ciencias Musicales*. Lisboa Portugal: Editorial Santillana.
113. Pérez, J. C. (2012). *El trabajo metodológico y de superación en la Escuela Pedagógica*. (CD-ROM). Evento Provincial Pedagogía 2013. Cienfuegos.
114. Pérez, M., Valcárcel, N. y Añorga, J. A. (2010). La educación avanzada como escuela cubana pedagógica. *Varona, Revista Científico Metodológica*, nro. 51. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa/>
115. Pérez, N. (2017). *La formación continua de los docentes de ciencias sociales para el desarrollo de la educación para la paz en las escuelas pedagógicas*. (Tesis doctoral). Universidad de Cienfuegos, Cienfuegos.

116. Poveda, P. (2013). Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones grupales.
Recuperado de: rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/.../tesis_doctoral_patricia_poveda.pdf
117. Pozo, J. L. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Editorial Morata.
118. Pozo, J. L. et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
119. PREAL. (2001). *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina*. México: Publicaciones PREAL.
120. Ramírez, I. (2008). El estudio de casos como método científico de investigación en la escuela. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
121. Rico, P. et al. (2013). *Procedimientos metodológicos y tareas de aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
122. Rodríguez, R. (2010). Modelo de dirección del proceso de enseñanza aprendizaje para profesores en formación en las microuniversidades politécnicas. (Tesis doctoral). Universidad Carlos Rafael Rodríguez, Cienfuegos.
123. Romero, G. (2017). *Certificación y acreditación en las escuelas normales: desafíos entre la racionalidad y lo instituyente*. (CD-ROM). Congreso Internacional Pedagogía, 2017. La Habana.
124. Sánchez, J. A. (2005). *El desarrollo profesional del docente universitario*. Madrid: Universidad Politécnica.
125. Sánchez, L. (2012). La autopreparación del profesor, premisa fundamental para el perfeccionamiento del trabajo metodológico en la universidad cubana actual” *Revista Congreso, Vol 1, No. 3*. Recuperado de: <http://www.congresouniversidad.cu/revista/>
126. Sánchez, N. (2014). La concepción de estimulación a potencialidades físicas en alumnos con retraso mental. Guantánamo: Dirección de Ciencia y Técnica, Deporte Provincial.

127. Sánchez, X. (2011). *Paradigma emergente: realidades y perspectivas*. Madrid: Mondadori.
128. Santana, Y. E. (2016). *Estrategia educativa para potenciar la educación de la autorregulación de la personalidad de los estudiantes de la escuela pedagógica René Fraga Moreno*. (CD-ROM). Evento Universidad 2016, VI Taller internacional “La formación universitaria de profesionales de la educación”. La Habana.
129. Silvestre, M. (2001). *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
130. Smith, D. (2014). *Influences in the attitudes and the students' motivations*. Chicago: Rannk Mc. Nolly.
131. Sousa, J. L. (2015). *Estimular el aprender: su concreción en la actividad de superación de profesores de escuelas normales*. Río de Janeiro: Editorial Revinter.
132. Talízina, N. (1986). *Fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. La Habana: Universidad de La Habana. CEPES.
133. Torres, A. y Cruz, M. (2016) *La formación permanente del profesor de Matemática en las instituciones de Educación Superior*. (CD-ROM). Evento Universidad 2016, VI Taller internacional “La formación universitaria de profesionales de la educación”. La Habana.
134. Torres, E. (2014). *La formación continua de los profesores de las escuelas pedagógicas*. En XIV Seminario Nacional para educadores, curso escolar 2014-2015. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
135. Torres, E. et al. (2013). *El trabajo metodológico en las escuelas pedagógicas*. En XIII Seminario Nacional para educadores, curso escolar 2013-2014. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
136. UNESCO. (2007). *La educación un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires: Publicaciones PRELAC.

137. Valdés, E. (2012). *Estrategia de superación de los docentes de las escuelas pedagógicas*. Recuperado de: www.noveduc.com/estrategiasuperación.htm/
138. Valdesprietto, M. et al. (2003) Algunas consideraciones sobre la evaluación del impacto de la superación. Material en soporte magnético.
139. Valiente, P. (2001). Concepción sistémica de la superación de los directores de secundaria básica. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “Enrique J. Varona”, Ciudad de La Habana.
140. Valiente, P. et al. (2013). La experiencia cubana en la formación del profesor universitario. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a Formación del profesorado universitario, Vol. 11 (3), pp. 91-123. Recuperado de: [http://www. red-u.net/](http://www.red-u.net/)
141. Valle, A. D. (2012). La investigación pedagógica, otra mirada. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
142. Velásquez, F. y Sánchez, G. (2010). Sistema de superación profesional de los docentes en el tratamiento didáctico de la formación ciudadana en el contexto de la nueva universidad. (CD-ROM). Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires.
143. Villardón, L. y Yániz, C. (2014). El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Recuperado de: Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU). Seminario Internacional 2-07.
144. Yániz, C. y Villardón, L. (2014). Efectos del aprendizaje colaborativo en los estilos de dirección. 9(10), 15p. Recuperado de: [giac.upc.es/JAC10/03/L%20VILLARDON\(formAT3\)\(11\).htm/](http://giac.upc.es/JAC10/03/L%20VILLARDON(formAT3)(11).htm/)
145. Yen, Ch. (2017). Stimulation of the brain for individuals with difficulties to learn. Recuperado de: <https://www.sciencedaily.com/releases/2017/.../170829124756.ht>.
146. Zamora, O. L. (2013). Un acercamiento a la superación profesional de las escuelas pedagógicas. 9(17), 14p Recuperado de: www.itescam.edu.mx/superación/sylabus/fpdb/recursos/r57129.PDF/
147. Zilberstein, J. (2003). Valoración de los principios para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en las universidades. *Revista Atenas*, (4). Edición Única.

Anexo 1

Análisis de documentos

Documentos: plan de superación profesional, la estrategia del centro, los planes de trabajo individual y evaluación profesoral de los docentes de la escuela pedagógica de Cienfuegos.

Objetivo: obtener información acerca del diseño de las actividades de superación profesional de los docentes de la escuela pedagógica de Cienfuegos y su relación con las necesidades.

Aspectos a analizar:

- Variedad de las actividades.
- Planificación a partir del diagnóstico de docentes.
- Espacios y tiempo en que se planifica su desarrollo.
- Enfoque de las actividades.
- Recursos que se emplean.
- Vínculo con la labor profesional que desempeñan los docentes.
- La sistematicidad y continuidad de las actividades de aprendizaje.
- La estructuración de estas.
- Uso de las potencialidades del contexto de actuación.
- Las formas de evaluar su efecto.

Anexo 2

Guía de observación (desarrollo de las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional de los docentes que laboran en la escuela pedagógica de Cienfuegos)

Objetivo: constatar la actuación de profesores y docentes en las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional del docente que labora en la escuela pedagógica de Cienfuegos.

I. Datos generales

Forma organizativa de la superación profesional observada:

Institución que desarrolla la actividad:

Años de experiencia del profesor que dirige la actividad (Educación Superior):

Categoría docente y científica del docente que dirige la actividad:

II. Aspectos a observar:

No.	Indicadores	Niveles		
		Alto	Medio	Bajo
1	Si se tiene en cuenta los resultados del diagnóstico y la caracterización de los docentes para su atención diferenciada			
2	Si los contenidos que se desarrollan responden a las necesidades de los participantes			
3	Si se aprovechan las posibilidades personales y profesionales de los docentes y del contexto			
4	Si se estimula el aprendizaje de los docentes			
5	Si se contribuye a la interacción entre los participantes			
6	Si se contribuye al desarrollo de habilidades de investigación			
7	Si se muestra cómo lograr la participación activa y transformadora del docente			
8	Si se utilizan recursos e influencias para estimular el aprendizaje			
9	Si se utiliza el trabajo colaborativo en el grupo de docentes			
10	Si se vinculan los contenidos de la superación profesional a la solución de los problemas de la escuela			
11	Si se utilizan las diferentes formas de evaluación del aprendizaje			

Anexo 3

Entrevista (profesores de las Facultades Pedagógicas de la Universidad de Cienfuegos)

Objetivo: identificar los criterios que tienen los profesores de las Facultades Pedagógicas acerca de las actividades de enseñanza – aprendizaje que dirigen como parte de la superación profesional de los docentes de la escuela pedagógica de Cienfuegos.

Guía de la entrevista

En las actividades de enseñanza – aprendizaje que se dirigen a la superación profesional de los docentes de la escuela:

1. ¿Qué formas organizativas prevalecen en su ejecución?
2. ¿Cuáles valora de mayor resultado en la preparación de los docentes? ¿Por qué?
3. ¿Qué criterios didácticos metodológicos ha tenido en cuenta para su desarrollo?
4. ¿Cuáles son los principales resultados que consideras que ha tenido el proceso de enseñanza - aprendizaje que usted dirige?
5. ¿Qué propone para perfeccionar el proceso de enseñanza - aprendizaje de los docentes de la escuela pedagógica?
6. Explique en qué medida desde las actividades de enseñanza usted logra estimular el aprendizaje de los docentes que participan.
7. ¿Qué recursos, medios o técnicas utiliza para incentivar el aprendizaje durante las actividades de enseñanza?
8. ¿Cuáles son las principales fortalezas y limitaciones que usted tiene para dirigir las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional de los docentes de la escuela pedagógica?

Anexo 4

Encuesta (docentes que laboran en la escuela pedagógica de Cienfuegos)

Objetivo: obtener información acerca de cómo se desarrolla la superación profesional de los docentes que laboran en la escuela pedagógica de Cienfuegos, a partir del criterio de sus principales protagonistas.

Cuestionario

Estimado profesor (a), estamos realizando un estudio relacionado con el desarrollo de las actividades que se dirigen a su superación profesional como docente que labora en una escuela pedagógica. Teniendo en cuenta la incidencia que usted, como profesor, tiene en la problemática abordada, necesitamos de su valiosa colaboración. Confiamos en su seriedad y alto sentido profesional. Le damos las gracias por la ayuda prestada.

Departamento docente: _____

Años de experiencia como docente: _____

Asignatura que imparte: _____

1. ¿Se supera usted actualmente? sí___ no___

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

2. Marque con una cruz (x) en cuáles de las siguientes formas dirigidas a su superación profesional usted ha participado en este curso escolar.

conferencias _____ diplomados _____ talleres _____

maestrías _____ cursos de postgrado _____ doctorado _____

autosuperación _____ actividades metodológicas _____

Otras ___ ¿Cuáles? _____

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

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

siempre___ casi siempre ___ algunas veces___ nunca___

5. ¿Aplica los conocimientos adquiridos en estas actividades, a su actividad docente educativa?

siempre___ casi siempre ___ algunas veces___ nunca___

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

6. ¿Cuáles son sus mayores necesidades en relación a la actividad que desarrolla como profesor de una escuela pedagógica?

(Señala en los incisos con la escala del 1 al 5, la prioridad que le da a cada una según la necesidad que tiene)

- a) Al realizar un ejercicio riguroso, reflexivo y coherente.
- b) Conocimiento disciplinar e interdisciplinar del currículum.
- c) En el diagnóstico de la situación de aprendizaje del grupo y del alumnado.
- d) En el dominio de estrategias metodológicas.
- e) Conocimiento profundo de la materia que imparte.
- f) La metodología para la realización de su labor docente.
- g) Conocimientos fundamentados acerca del aprendizaje de las ciencias.
- h) Conocimiento de los procedimientos que le permitan planificar su proceso de enseñanza.
- i) Para adoptar una perspectiva formativa de la evaluación.
- j) En la investigación y en los contenidos que reciben los estudiantes como parte de su plan de estudio.
- k) En elementos pedagógicos y psicológicos para conducir con éxito el proceso
- l) Otra ¿cuál? _____

7. Marque con una (X) los recursos más utilizados en las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional con el fin de estimular su aprendizaje.

___ El trabajo con el problema profesional.

___ Las relaciones y prestigio de los profesores que imparten los cursos.

___ Conocimientos de los profesores.

___ Metodologías utilizadas.

___ Materiales para estudiar de manera individual.

___ Tecnologías de la información y las comunicaciones.

___ Técnicas utilizadas

___ Otras ¿Cuáles? _____

Anexo 5

Encuesta (directivos de escuelas pedagógicas)

Objetivo: obtener información acerca de la superación profesional que se organiza y desarrolla para los docentes que ejercen en escuelas pedagógicas cubanas.

Cuestionario

Estimado (a) compañero (a), estamos realizando un estudio relacionado con el desarrollo de la superación profesional del docente de escuelas pedagógicas. Teniendo en cuenta la incidencia que usted, como directivo educacional, tiene en la problemática abordada, necesitamos de su valiosa colaboración. Confiamos en su seriedad y alto sentido profesional. Le damos las gracias por la ayuda prestada.

Escuela pedagógica: _____

Cargo: _____

Años de experiencia como directivo de estas escuelas: _____

1. Marque con una (X).

a) Las actividades de superación profesional ejecutadas hasta el momento se dirigen a:

☐ Profundizar en contenidos de las materias que imparten.

☐ Satisfacer necesidades inmediatas relacionadas con el proceso formativo de las escuelas pedagógicas.

☐ Dominar estrategias metodológicas.

☐ Profundizar en contenidos pedagógicos y psicológicos para dirigir con éxito el proceso formativo.

☐ Otras ¿Cuáles? _____

b) En la organización de la superación profesional se tiene en cuenta:

☐ Los conocimientos, habilidades y valores que poseen los docentes.

☐ La incorporación de todos los docentes a las actividades de superación profesional

☐ Las necesidades y potencialidades de los docentes.

☐ Las acciones de superación profesional previstas en la estrategia del centro.

☐ El papel activo del docente en su aprendizaje.

☐ Otras ¿Cuáles? _____

1.1. A partir de las respuestas dadas en los incisos a) y b), complete la siguiente idea:

La organización y desarrollo de las actividades de superación profesional permite

_____y

limita _____

2. ¿En las actividades presenciales se utilizan actividades o recursos para incitar el aprendizaje de los docentes, durante o después de su realización?

☐ Siempre ☐ A veces ☐ Nunca

3. Marca con una (X) las formas organizativas de la superación profesional que más se utilizan:

☐ Taller ☐ Curso ☐ Diplomado ☐ Entrenamiento ☐ Autopreparación
☐ Conferencia especializada ☐ Seminario ☐ Debate científico

a) ¿Qué se tiene en cuenta para su selección y desarrollo?

4. Acerca de la estimulación del aprendizaje, marque con una (X) según su criterio.

Aspectos a analizar	Sí	No	En ocasiones
¿Es pertinente estimular el aprendizaje durante las actividades de enseñanza en la superación profesional?			
¿Se estimula el aprendizaje durante las actividades de enseñanza en la superación profesional?			
¿Se estimula el aprendizaje en relación con los componentes didácticos?			

5. ¿En el territorio y en la escuela pedagógica existen los recursos humanos y materiales necesarios para el desarrollo de actividades de aprendizaje?

☐ Sí ☐ No

5.1 Si responde (Sí), diga cuáles consideras más relevantes.

6. Marque con una (X) el tipo de necesidad de superación profesional que aún persiste en los docentes que usted dirige.

☐ científico técnico ☐ docente metodológico
☐ político ideológico ☐ desarrollo personal.

Anexo 6

Encuesta aplicada a los posibles expertos para determinar el coeficiente de competencia (Ábaco de Régnier).

Objetivo: Determinar el nivel de competencia de los profesores seleccionados para la valoración de la propuesta preliminar para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas.

Cuestionario:

Estimado (a) profesor (a):

La finalidad de este cuestionario está dirigida a que usted se autoevalúe como experto. Para ello tendrá en cuenta los criterios: fuentes de argumentación y grado de conocimiento que posee acerca de la superación profesional. Es de gran importancia la justeza y objetividad de su valoración.

Primera parte:

Fuente de Argumentación.	Grado de influencia de cada una de las fuentes			
	Alto	Medio	Bajo	Nulo
Dominio de las normativas de la superación profesional para los docentes y en particular de las escuelas pedagógicas				
Experiencia docente en la Educación de Postgrado y en particular hacia este interés				
Publicaciones acerca de la superación profesional				
Participación en eventos acerca de esta temática				
Prestigio reconocido en las actividades de superación profesional en el postgrado				
Total				

Segunda parte:

Expresa el grado de conocimiento que usted tiene acerca de la estimulación del aprendizaje y la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas.

Considere que la escala que se le presenta es ascendente, es decir, el conocimiento acerca del tema referido va incrementándose desde el 0 hasta el 10.

[illegible]

Anexo 7

Resultados del procesamiento para la determinación del coeficiente de competencia de los expertos.

Expertos	Ka	Kc	K $1/2(Ka+Kc)$	Categoría según puntuación
A	0,5	0,8	0,65	Medio
B	1,0	1,0	1,0	Alto
C	0,7	0,9	0,8	Alto
D	0,7	0,9	0,8	Alto
E	0,4	0,8	0,6	Medio
F	1,0	0,9	0,95	Alto
G	0,8	1,0	0,9	Alto
H	0,9	0,8	0,85	Alto
I	0,9	1,0	0,95	Alto
J	0,9	0,8	0,85	Alto
K	0,9	1,0	0,95	Alto
L	0,7	1,0	0,85	Alto
M	0,4	0,8	0,6	Medio

Leyenda:

Ka: Coeficiente de argumentación

Kc: Coeficiente de conocimiento

K: Coeficiente de competencia de los expertos

Anexo 8

Encuesta aplicada a los expertos para la valoración de la propuesta preliminar dirigida a la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas.

Objetivo: valorar la propuesta preliminar para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas.

Cuestionario:

Estimado (a) profesor: Se le solicita que valore si la concepción didáctica que se le presenta puede o no favorecer la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas. Para ello utilizará una escala de “Tipo Likert”, la cual se mueve entre el color verde oscuro y rojo, donde el primero expresa el puntaje máximo y el segundo, el puntaje mínimo. Se le dan preguntas (cada pregunta tiene un número) y al final de cada una de ellas se representa la escala colorimétrica para que usted ubique su voto.

Pregunta 1: ¿La concepción didáctica que se propone se sustenta en las concepciones teóricas y metodológicas acerca de la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas?

Pregunta 2: ¿Las condiciones organizativas aseguran los recursos humanos y materiales, los climas de aprendizaje, el tiempo y los espacios requeridos para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas?

Pregunta 3: ¿Las condiciones metodológicas reflejan las circunstancias que aseguran los modos de proceder para estimular el aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas?

Pregunta 4: ¿La dimensión teórica expresa los fundamentos necesarios para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas?

Pregunta 5: ¿La dimensión metodológica presenta la secuenciación requerida para llevar a cabo la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas?

Pregunta 6: ¿Los recursos estimuladores que se proponen son suficientes para estimular el aprendizaje en las actividades de superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas?

Pregunta 7: ¿Las influencias que pueden generarse de los recursos facilitan la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas?

Pregunta 8: ¿La propuesta permite las interrelaciones entre los participantes y el aprovechamiento del contexto de actuación?

PREGUNTA 1					PREGUNTA 2					PREGUNTA 3					PREGUNTA 4				

PREGUNTA 5					PREGUNTA 6					PREGUNTA 7					PREGUNTA 8				

Nota: verde oscuro=totalmente de acuerdo; verde claro=muy de acuerdo; amarillo=de acuerdo; rosado=poco de acuerdo y rojo=totalmente en desacuerdo.

Muchas Gracias

Anexo 9

Encuesta a profesores y docentes

Objetivo: determinar los criterios que pudieran configurar las dimensiones: teórica y metodológica.

Cuestionario

Estimado profesor: con el objetivo de seleccionar los criterios que serán objeto de investigación en la temática relacionada con la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, se les solicita que colabore con sus respuestas.

1. A continuación, plasme todos los elementos que a su consideración son importantes para la estimulación del aprendizaje en las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas.

Anexo 10

Descripción metodológica del grupo de discusión creado para valorar las propuestas preliminar y definitiva.

Objetivo: determinar los aspectos positivos y deficiencias que ofrecen las propuestas.

Lugar: salón de reuniones escuela pedagógica Octavio García Hernández de Cienfuegos.

Año 2014 (propuesta preliminar). Año 2017 (propuesta definitiva)

Participantes: nueve profesores vinculados a las actividades de superación profesional; siete directivos, en los que se incluyó el director de la escuela; 11 docentes de dicho centro y se invitó a tres profesores del departamento Pedagogía Psicología de la Universidad que se han desempeñado en las actividades de superación profesional de los docentes en la provincia.

Se siguió el procedimiento siguiente:

- El investigador explicó el objetivo de la tarea a realizar. Para ello se presentó el comentario siguiente: “Nos interesa analizar y reflexionar acerca de los aspectos positivos y deficiencias que ofrece la propuesta”.
- En la búsqueda de una dinámica de mayor confrontación e individualidad en las ideas a aportar se nombró un facilitador y un registrador; se les recordó a los participantes las principales y universalmente aceptadas normas para realizar las discusiones grupales.
- Se conformaron tres grupos de discusión (G1: directivos, G2: profesores y G3: docentes).
- Se estimuló la participación de la mayor cantidad de personas, lo cual fue poco necesario, pues se evidenció el interés de los participantes.
- El investigador salía por breves períodos de tiempo, de forma intencional del local donde se desarrollaba la actividad grupal con el propósito de que los participantes pudieran quedarse a solas y no tuviesen la menor inhibición posible, expresándose con entera sinceridad.
- Al final de la discusión se recogió el manuscrito confeccionado por el relator y se agradeció la colaboración de los participantes.

Anexo 11

Análisis de documentos

Documentos: diseño de las actividades de superación, el diagnóstico, trabajos evaluativos, registro de evaluación, libretas que destinan los docentes a la superación.

Objetivo: obtener información acerca de los resultados de las etapas de diseño y evaluación que se aplicaron como parte de la secuenciación propuesta en la concepción didáctica.

Aspectos a analizar:

- Planificación a partir del diagnóstico de docentes.
- Variaciones en el diagnóstico.
- Inserción de los recursos estimuladores en las actividades de superación profesional.
- Recursos estimuladores y métodos más utilizados.
- Intencionalidad de las influencias.
- Tipos de influencias predominantes.
- Calidad de los trabajos evaluativos.
- Categorías evaluativas obtenidas.
- Vínculo con la labor profesional que desempeñan los docentes.

Anexo 12

Observación

Guía de observación (desarrollo de las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional de los docentes de la escuela pedagógica de Cienfuegos y actividades de socialización)

Objetivo: constatar los resultados de la etapa de concreción de la propuesta

Aspectos a observar:

No.	Indicadores	Niveles		
		Alto	Medio	Bajo
Actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación				
1	Si se dispone al docente hacia la realización de actividades de aprendizaje mediante el empleo de los recursos estimuladores y de la secuencia que se propone en la etapa de concreción			
2	Si los recursos se ajustan al contenido y objetivo de la actividad de superación profesional			
3	Si los pasos metodológicos diseñados para cada uno de los recursos reúnen los elementos necesarios para su concreción práctica			
4	Si se estimula el aprendizaje de los docentes			
5	Si se contribuye a la interacción entre los participantes			
6	Si se utiliza el trabajo colaborativo en el grupo de docentes			
7	Si se tiene en cuenta el contexto para la estimulación del aprendizaje			
Actividades de socialización				
8	Si en las actividades de socialización se presentan trabajos vinculados con los resultados de actividades de aprendizaje compulsadas desde las actividades presenciales.			
9	Si se vinculan los contenidos de la superación profesional a la solución de los problemas de la escuela			
10	Si muestran los docentes preparación en los intercambios			

[illegible]

3. APRENDIZAJE

Enunciados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.1 ¿Qué tan influyentes fueron los recursos estimuladores utilizados para tu aprendizaje?										
3.2 ¿Los recursos estimuladores te compulsaron a realizar actividades de aprendizaje?										
3.3 ¿En qué medida consideras haber aprendido más a partir de la aplicación de los recursos estimuladores?										
3.4 ¿En qué medida consideras suficientes los recursos estimuladores utilizados?										
3.5 ¿Qué tan necesario es la utilización de recursos estimuladores para incitar el aprendizaje?										
3.6 ¿Los recursos contienen la carga estimuladora necesaria para realizar actividades de aprendizaje?										
3.7 ¿Desarrollaste habilidades? - sí - no										
3.8 ¿Adquiriste nuevos conocimientos? - sí - no										

Sección B

Procesamiento de la información obtenida con la aplicación de la encuesta de Gilles

Enunciados	Media	Desviación estándar
1 COMPONENTE TECNOLÓGICO		
1.1 ¿Cuál es tu apreciación acerca del empleo de recursos estimuladores en actividades de superación profesional?	9,36	0,48
1.2 Encontraste los recursos estimuladores:		
-¿impulsos para aprender?	9,00	0,67
-¿fáciles de utilizar?	8,58	0,74
-¿bien realizados desde el punto de vista técnico?	9,07	0,34
-¿útiles en el plano pedagógico?	8,95	0,63
- ¿Bien preparados?	8,90	0,62
2 AMPLITUD DEL TIEMPO		
2.1 ¿Cómo valoras el tiempo semanal que dedicaste a desarrollar actividades de aprendizaje		
- a las tareas	4,63	0,96
- a actualizar conocimientos	6,68	0,64
- a ampliar conocimientos	6,43	0,70
- a adquirir conocimientos	7,97	0,57
2.2 ¿Cómo evalúas la amplitud del tiempo utilizado para tu aprendizaje?	7,58	0,68
3 APRENDIZAJE		
3.1 ¿Qué tan influyentes fueron los recursos estimuladores utilizados para tu aprendizaje?	9,14	0,57
3.2 ¿Los recursos estimuladores te compusaron a realizar actividades de aprendizaje?	8,92	0,60
3.3 ¿En qué medida consideras haber aprendido más a partir de la aplicación de los recursos estimuladores?	9,36	0,48
3.4 ¿En qué medida consideras suficientes los recursos estimuladores utilizados?	9,14	0,35
3.5 ¿Qué tan necesario es la utilización de recursos estimuladores para incitar el aprendizaje?	8,58	0,77
3.6 ¿Los recursos contienen la carga estimuladora necesaria para realizar actividades de aprendizaje?	9,04	0,58
3.7 ¿Desarrollaste habilidades?		
- sí	37	
- no	0	
3.8 ¿Adquiriste nuevos conocimientos?	37	
- sí	0	
- no		

Anexo 14

Sección A

Encuesta enviada a profesores para su posterior selección como expertos.

Objetivo: precisar la disposición y características profesionales de los profesores para el proceso de valoración de la concepción didáctica.

Cuestionario

Estimado (a) colega: Se está realizando una investigación en la Universidad de Cienfuegos orientada a la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas. La presente tiene como objetivo solicitarle su participación en la valoración de la propuesta obtenida como resultado del proceso investigativo. Sus aportaciones resultarán valiosas. Si desea colaborar se hace necesario que complete el siguiente cuestionario. Muchas gracias.

Aspectos:

Graduado de: _____

Categoría académica y/o científica: _____

Categoría docente: _____

Años de experiencia en la docencia de postgrado: _____

Número de publicaciones acerca de la superación profesional: _____

Eventos en los que ha participado acerca del tema que se investiga:

Sección B

Encuesta aplicada a los profesores para determinar el nivel de competencia.

Objetivo: determinar el nivel de competencia de los profesores seleccionados.

Cuestionario

Compañero (a):

Se está validando teóricamente, mediante el método de consulta a expertos, la concepción didáctica para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, teniendo en cuenta su experiencia en la Educación Superior, le solicito su colaboración en responder a la siguiente encuesta. ¡Muchas gracias!

Nombre y Apellidos: _____

Fecha de graduación: _____ Puesto de trabajo actual: _____

Calificación profesional: Licenciado _____ Máster _____ Doctor _____

Años de experiencia en la Educación Superior: _____

Años de experiencia en la Dirección Educacional: _____

Cargo que ocupa: _____ Años en el cargo: _____

Categoría Docente: Instructor__ Asistente __ Profesor Auxiliar__ Profesor Titular __

1. Marque con una cruz (x) en la casilla que le corresponda, el grado de conocimientos que usted posee acerca del tema de investigación que se desarrolla (Superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas), valorándolo en una escala de 0 a 10 (considerando 0 como no tener absolutamente ningún conocimiento y 10 el de poseer pleno conocimiento de la problemática).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Autovalore el grado de influencia que cada una de las fuentes que se presenta a continuación, ha tenido en su conocimiento y criterios acerca del tema de la superación profesional de los docentes.

Marque con una cruz (X) según considere.

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	Grado de influencia de cada fuente		
	ALTO	MEDIO	BAJO
Análisis teóricos realizados por usted			
Su experiencia obtenida de la actividad práctica			
Estudio de trabajos acerca del tema			
Su propio conocimiento acerca del estado del problema a nivel de país			
Su intuición acerca del tema abordado			

Sección C

Resultados del procesamiento para la determinación del coeficiente de competencia de los expertos.

Expertos	Ka	Kc	$K = \frac{1}{2} (Ka+Kc)$	Categoría según puntuación
1	0,4	0,8	0,6	Medio
2	0,8	1	0,9	Alto
3	0,8	0,9	0,85	Alto
4	0,5	0,8	0,65	Medio
5	1,0	1,0	1,0	Alto
6	0,9	0,8	0,85	Alto
7	1,0	0,8	0,9	Alto
8	0,7	0,9	0,8	Alto
9	0,7	0,9	0,8	Alto
10	0,8	0,9	0,85	Alto
11	1,0	0,9	0,95	Alto
12	0,8	1,0	0,9	Alto
13	0,9	0,8	0,85	Alto
14	0,9	1,0	0,95	Alto
15	0,9	0,8	0,85	Alto
16	0,9	1,0	0,95	Alto
17	0,7	1,0	0,85	Alto
18	0,8	1,0	0,9	Alto
19	0,4	0,8	0,6	Medio
20	0,7	0,9	0,8	Alto
21	0,7	1,0	0,85	Alto
22	0,8	1,0	0,9	Alto
23	1,0	0,9	0,95	Alto
24	0,7	0,9	0,8	Alto
25	0,7	1,0	0,85	Alto
26	0,8	1,0	0,9	Alto
27	1,0	1,0	1,0	Alto
28	0,8	1,0	0,9	Alto
29	0,8	0,8	0,8	Alto
30	0,8	1,0	0,9	Alto
31	0,8	1,0	0,9	Alto
32	0,7	1,0	0,85	Alto
33	1,0	0,8	0,9	Alto

Leyenda: Ka: Coeficiente de argumentación, Kc: Coeficiente de conocimiento, K: Coeficiente de competencia de los expertos

Sección D

Encuesta aplicada a los expertos para la valoración de la concepción didáctica propuesta.

Objetivo: valorar la concepción didáctica para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas.

Cuestionario

Estimado (a) colega: Se le solicita que realice una valoración exhaustiva de la concepción didáctica que se diseñó como resultado del proceso investigativo realizado. Dicha propuesta está orientada a la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas. Para la valoración se anexa un documento resumen de la propuesta definitiva.

¡Muchas gracias!

Instrucciones:

Para recopilar su opinión marque con una cruz (X) el juicio o valoración que más se acerque a la suya según los normotipos propuestos.

I – Inadecuado

PA – Poco Adecuado

A– Adecuado

BA – Bastante Adecuado

MA – Muy Adecuado

No.	Items	I	PA	A	BA	MA
1	Responde a las exigencias de la Educación de Postgrado y de la práctica educativa que se lleva a cabo en las escuelas pedagógicas, según su consideración es...					
2	Propicia la solución de un problema concreto de las actividades de enseñanza - aprendizaje en la superación profesional de los docentes de las escuelas pedagógicas, lo considera...					
3	Las condiciones propuestas aseguran la creación de las circunstancias que hacen posible la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas, lo considera ...					
4	La relación entre la estimulación del aprendizaje y los componentes didácticos, la considera de forma...					

5	Contribuye al perfeccionamiento de las prácticas que se realizan en la superación profesional para estimular el aprendizaje del docente de las escuelas pedagógicas, lo considera de forma...					
6	Se ajusta a los recursos materiales y humanos, así como a la dinámica de las escuelas pedagógicas, a su juicio lo considera...					
7	El enfoque contextual, socio - comunicativo y colaborativo, lo considera ...					
8	Es posible insertar los recursos estimuladores en las actividades de superación profesional, a su juicio esto lo considera...					
9	El principio sirve de fundamento a la secuenciación metodológica que se presenta, lo considera como...					
10	El contenido de las etapas y momentos posibilita la estimulación del aprendizaje del docente de las escuelas pedagógicas, lo considera de forma...					

¿Desea consignar otros elementos que deben ser considerados en la concepción didáctica para la estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas?
En caso de ser afirmativo tenga el gusto de referirlo a continuación:

Anexo 15

Cálculo de la suma, promedio y N – P

Preguntas	CRITERIOS			Suma	Promedio (P)	N	N – P
	A	BA	MA				
1	3,49	0,62	0,25	4,36	1,091555752	0,5608	-0,53079
2	3,49	0,84	-1,39	4,33	1,082892854		-0,52212
3	3,49	1,11	-1,39	4,60	1,15018045		-0,58941
4	3,49	0,97	-0,08	4,37	1,093430004		-0,53266
5	3,49	0,97	-1,39	4,46	1,114342937		-0,55357
6	3,49	0,73	-0,25	3,96	0,991129093		-0,43036
7	0	3,49	0,43	3,9	0,980169371		-0,4194
8	3,49	0,62	-0,43	3,68	0,920537152		-0,35977
9	0	3,49	0,622	4,11	1,028218977		-0,46745
10	3,49	0,84	-0,08	4,25	1,061979921		-0,50121
Puntos de cortes		0,912	-0,030	42,02			

Ubicación de los puntos de corte en el gráfico

