

UNA ESTRATEGIA METACOGNITIVA PARA LA FORMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS.

PhD. Adalberto Menéndez Padrón¹, PhD. Daisy de la Caridad Pérez Mato¹,
MSc. Rosa Elena Ordoñez Vivero¹

adalberto480415@gmail.com;parosy.daiper14@gmail.com;rordonezv@ulvr.edu.ec

Resumen

El objetivo de este trabajo es contribuir al favorecimiento de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la potenciación de su dimensión metacognitiva, a partir de la consideración de los componentes didácticos y la mediación durante la apropiación de los contenidos de aprendizaje, de modo que potencie el proceso formativo de las competencias investigativas en los estudiantes. La estrategia que se propone constituye una guía metodológica que deviene instrumento didáctico-metodológico para el trabajo del docente, que le permite analizar y transformar su práctica pedagógica desde una concepción metacognitiva del procesamiento de la información, a favor de un pensamiento reflexivo, heurístico y problematizador para la investigación científica. Su aplicación, su implementación y evaluación se sustentan en el sistema de trabajo de la universidad. El análisis de los resultados de su aplicación, permite inferir que la estrategia propuesta contribuye al perfeccionamiento de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación y desarrollo de las competencias investigativas en el contexto de esta investigación.

Palabras claves: dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, componentes didácticos, mediación, componente metacognitivo, estrategia metacognitiva, competencias investigativas.

¹ Docentes Investigadores de la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil.

Introducción

En la última década del siglo XX, las Naciones Unidas organizaron numerosos eventos con la participación de destacados especialistas. Los temas que se debatieron estuvieron relacionados con los problemas de acceso y calidad de la educación a nivel mundial y la necesidad de enfocarlos con visión de futuro, en los albores del siglo XXI. Se desarrollaron principalmente auspiciados por la UNESCO con el fin de analizar y proponer alternativas de solución a los acuciantes problemas educativos que aquejan a las naciones, específicamente a los llamados países en vías de desarrollo.

Entre ellos se pueden mencionar como ejemplos: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), la Conferencia sobre libertad académica y autonomía universitaria (Sinaia, 1992), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995), el Segundo Congreso Internacional sobre Educación e Informática (Moscú, 1996), el Congreso Mundial sobre Educación Superior y Desarrollo de los Recursos Humanos en el Siglo XXI (Manila, 1997), la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (París, 1998), entre otras grandes reuniones que tuvieron como centro de reflexión los problemas de acceso y calidad de la educación para entrar en el siglo XXI.

En el preámbulo de la Declaración mundial sobre la educación superior para el siglo XXI: visión y acción se plantea: "En los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales". (1998, n.d)

En la anterior cita se evidencia la necesidad del cambio que debe darse en las políticas educativas de los distintos gobiernos del mundo. Las transformaciones que se están dando en todos los campos de las ciencias y las tecnologías se constituyen en retos al desarrollo sociocultural y económico en el mundo. La

educación superior no puede estar ajena a la producción de los nuevos conocimientos y saberes y a los retos que imponen las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en las concepciones de los aprendizajes.

Esta previsión planteada por la UNESCO es una realidad que se manifiesta en la actualidad. El panorama mundial de la educación superior en estos primeros años del siglo XXI presenta las mismas falencias y retos, aunque muchos gobiernos e instituciones han tomado conciencia de la necesidad de los cambios. Problemas como las posibilidades de oportunidades de acceso, financiación, baja calidad de la enseñanza, pertinencia de los planes de estudio, la investigación como componente de los diseños curriculares y la vinculación con los sectores productivos, siguen latentes en la mayoría de los países.

La Universidad como “cuna de formación de profesionales” en las diferentes áreas del saber, es el centro estratégico para la enseñanza y el aprendizaje desde concepciones renovadoras de la educación, donde los ejes fundamentales son lo académico, la investigación científica, la vinculación laboral y comunitaria. La universidad debe convertirse en depositaria de los últimos adelantos científicos y tecnológicos, donde sus profesionales deben contribuir con la formulación de propuestas y soluciones a las urgentes necesidades de la sociedad. Se requiere formar a los futuros profesionales con un pensamiento crítico y reflexivo, potenciando la creatividad emprendedora y sobre todo, con un compromiso socialmente responsable.

Las nuevas demandas planteadas a las transformaciones en la educación, y en particular a la educación superior, exigen pasar de un proceso centrado en el educador, reproductivo, memorístico y autoritario, a miradas nuevas para la formación del talento humano desde una concepción que ponga en el centro del accionar educativo la creación y reconstrucción del conocimiento desde un protagonismo crítico y reflexivo de los estudiantes en contextos de investigación e innovación. La concepción tradicionalista de la clase magistral, centrada en el accionar didáctico del maestro, debe ser transformada en modelos donde lo fundamental debe ser la participación activa, reflexiva y crítica del estudiante. Los

saberes planteados por Delors para el siglo XXI son un reto a los educadores del mundo.

Hay una evidente contradicción entre lo que demanda la formación del profesional del siglo XXI y los modelos actuantes de enseñanza y aprendizaje que se observan en muchas de las aulas universitarias. Desde esta contradicción se propone como problema: ¿Cómo potenciar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que satisfaga las actuales demandas sociales que se plantean al proceso formativo del profesional que egresa de la universidad? Se plantea como objetivo: Elaborar una estrategia metacognitiva que potencie la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación del profesional que egresa de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte.

La propuesta constituye el resultado de una sistematización bibliográfica realizada como parte del proyecto de investigación que sobre formación de competencias investigativas desarrolla un equipo de profesionales de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil y, constituye el punto de partida para el diseño de investigaciones futuras encaminadas al logro de una dirección efectiva del proceso pedagógico desde la perspectiva de la concepción del aprendizaje desarrollador y la potenciación del componente metacognitivo del sistema de regulación psíquica que involucra la Personalidad de los estudiantes universitarios.

Desarrollo

El proceso de enseñanza-aprendizaje es ampliamente abordado en las ciencias pedagógicas y particularmente en la Didáctica. Ha sido tratado desde distintos referentes y abordado por diferentes tendencias y escuelas de especialistas consagrados en la temática, lo que evidencia sin duda la complejidad del tema y sus múltiples aristas.

Coincidiendo con Bermúdez (2010, p. 31) se asume como “proceso de cooperación entre el educador y los estudiantes mediante el cual se dirige el aprendizaje, facilitando la construcción individual y colectiva de los contenidos de la profesión, en el contexto de la relación Universidad-Entidad Laboral-Comunidad

para potenciar el crecimiento personal y grupal en función de las exigencias del Modelo del profesional”.

Por su parte, Arango (2006), al igual que otros que han abordado la temática de la dirección, plantea cuatro funciones a la dirección educacional: de planificación, organización, ejecución (regulación, para Sierra (2004), realización, para Valle (2010) y control. Para los propósitos de este trabajo se asumen como funciones la planificación, la organización, la ejecución y el control.

El autor define la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la como la planificación, organización, ejecución y control de la determinación del sistema de los componentes didácticos y de la mediación para la apropiación de los contenidos de la profesión, a partir de la interrelación de sus protagonistas, en situaciones de enseñanza-aprendizaje del contexto universidad-entidad laboral-comunidad para contribuir a la formación integral de los estudiantes en correspondencia con el modelo del profesional.

El término estrategia ha sido utilizado en muchos campos de la actividad humana. En el área de la dirección militar, empresarial y educacional. En educación ha sido ampliamente abordada para estudiar estrategias de dirección en distintos niveles. Se escribe sobre estrategias para la dirección pedagógica, institucional, pero también escolar, de un año o nivel, de un grado, de un grupo o de estrategias metodológicas, pedagógicas, de enseñanza y aprendizaje y otras.

El especialista Valle (2010, p. 93), plantea que: “... la estrategia es un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico) permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación”

El constructo metacognición se ha utilizado de manera general para designar una serie de operaciones, actividades y funciones llevadas a cabo por una persona a través de un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, además, posibilita que la persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual.

Para los estudiosos de la metacognición la misma es considerada como un concepto particularmente vinculado con la capacidad para aprender que poseen las personas; por lo que las dificultades en los aprendizajes tienen relación con los déficits en el funcionamiento metacognitivo. (Pérez, Mato, D.; 2001) Afirman que si se mejora el funcionamiento metacognitivo, se aumentan las posibilidades de enfrentar con éxito las diversas tareas que debe acometer todo docente donde se exija un esfuerzo intelectual.

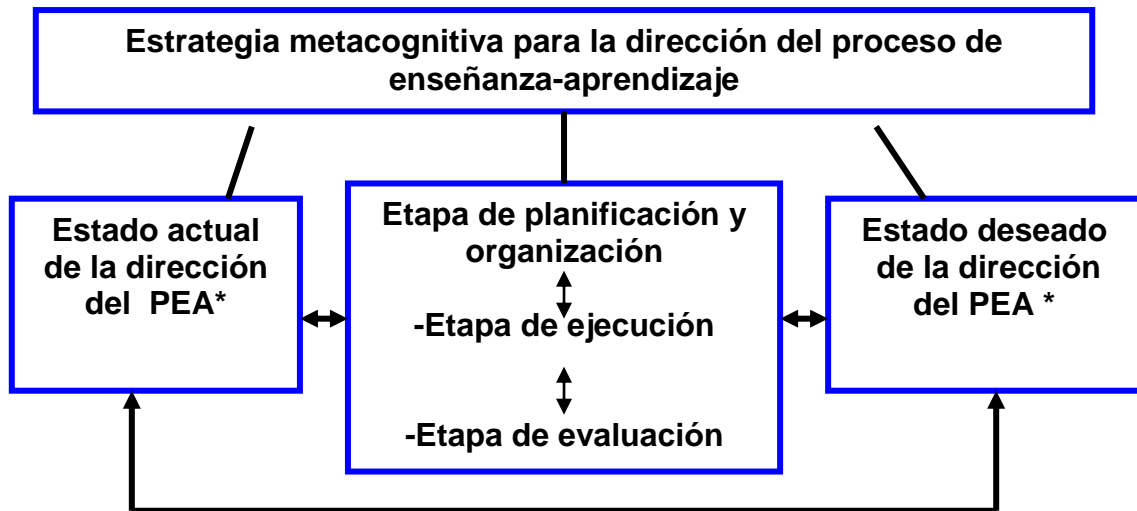
Pérez, Mato, D. (2000) ha demostrado la existencia de predictores metacognitivos para las dificultades académicas de estudiantes universitarios, en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y la posibilidad real de que el docente se anticipe a su detección temprana de un modo proactivo y al tratamiento eficaz con vista al mejoramiento de su rendimiento académico en la Educación Superior.

González (1996 p. 4) al referirse a los trabajos de Flavell señala que: "...el ser humano es capaz de someter a estudio y análisis los procesos que él mismo usa para conocer, aprender y resolver problemas, es decir, puede tener conocimiento sobre sus propios procesos cognoscitivos y, además, controlar y regular el uso de estos procesos".

De acuerdo con Costa (s/f), citado en el mismo artículo por González (1996, p. 5), se señala que "...la capacidad metacognitiva es un atributo del pensamiento humano que se vincula con la posibilidad que tiene una persona para: (a) conocer lo que conoce; (b) planificar estrategias para procesar la información; (c) tener conciencia de sus propios pensamientos durante el acto de solución de problemas; y (d) para reflexionar acerca de y evaluar la productividad de su propio funcionamiento intelectual".

En consecuencia con lo anterior se define la estrategia para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, como un sistema de acciones, articuladas en etapas, que posibilita la transformación del estado inicial de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, al estado deseado para alcanzar los objetivos del modelo del profesional en el contexto de la relación universidad-entidad laboral-comunidad desde una concepción didáctica crítica y reflexiva.

En el siguiente esquema se representan los componentes que conforman la estrategia y sus relaciones:



*Proceso de Enseñanza - Aprendizaje

La estrategia que se propone constituye una opción didáctica desde una concepción reflexiva-crítica y con posibilidades de enriquecerse desde la teoría y la práctica en el contexto de la relación universidad-entidad laboral-comunidad

Consta de tres etapas: una de planificación y organización, una segunda de ejecución y la tercera de control, en correspondencia con la clásica tipificación de las funciones generales de la dirección y en este sentido asume los fundamentos generales de la Ciencia de la Dirección en la Educación.

Etapas de planificación y organización:

Se da a través de varias fases, que incluyen acciones para la reflexión crítica, el diagnóstico y el diseño.

Objetivo: Estructurar el sistema de componentes didácticos y la mediación para la apropiación de los contenidos profesionales a partir de la colaboración y autonomía de todos los protagonistas, teniendo en cuenta las acciones que les permitan el perfeccionamiento de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de la relación universidad-entidad laboral-comunidad

Acciones para la fase de la reflexión:

-Reflexión didáctica para generar el conocimiento en los protagonistas desde una concepción crítica a la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de la relación teoría - práctica. Se sugiere plantearse interrogantes como las siguientes:

¿Con qué preparación cuentan los protagonistas para participar o instrumentar esta estrategia a partir del desarrollo alcanzado en su desempeño como profesional de la educación universitaria? ¿Qué posibilidades tiene de aplicarse en las asignaturas del currículo? ¿Cómo pueden implicarse en las transformaciones educacionales que se dan en la universidad desde el vínculo con la entidad laboral, la comunidad y las demandas sociales? ¿Qué innovaciones se plantean en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad?

-Realización de un análisis reflexivo y crítico de la estrategia propuesta donde los educadores participantes expresen libremente sus criterios a partir de sus prácticas y contextos de actuación.

-Análisis de la estrategia propuesta y su comparación con la estrategia didáctica actuante.

Acciones para la fase de diagnóstico:

-Reflexión crítica acerca de los resultados preliminares del diagnóstico que se realiza a los estudiantes, al grupo y a los profesores de la universidad y tutores de la entidad laboral.

-Intercambio sobre la preparación didáctica para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en sus contextos de actuación.

-Caracterización de los profesores a partir de la última evaluación profesoral y del plan de trabajo individual de cada uno; de los tutores de la entidad laboral, de los estudiantes y del contexto familiar y comunitario.

-Análisis de la realidad de cada profesor, facultad y centro; de los tutores de la entidad laboral, de los estudiantes y del contexto familiar y comunitario.

Después de la familiarización se requiere que los profesores se preparen adecuadamente, lo que significa dominio de los contenidos, de las concepciones más avanzada de un aprendizaje que permita el desarrollo del estudiantes desde el enfoque protagónico y participativo, el dominio de la estrategia que se propone desde el punto de vista didáctico-metodológico y dominar los referentes teóricos acerca de la formación y desarrollo de la personalidad y la función del componente metacognitivo para el aprendizaje y la autorregulación.

Por otra parte es menester que el docente tenga claridad en el nuevo rol que debe desempeñar desde la autorreflexión sobre la preparación que posee para el tratamiento didáctico del sistema de clases, que debe comenzar a partir del análisis crítico del currículo, los programas de las asignaturas y continuar con el análisis de la determinación de los componentes didácticos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje (objetivos-contenidos-métodos-medios-formas de organización-evaluación) y la mediación para la apropiación de los contenidos profesionales desde los roles de los protagonistas del proceso.

Fase de estudio y diseño de las acciones:

En la planificación y organización es importante la reflexión crítica sobre el diseño de las acciones que se implementarán para la ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje. Para este diseño se sugieren tener en cuenta los elementos que a continuación se señalan:

- **Reflexión crítica de la información obtenida acerca del diagnóstico que se ha realizado del estudiante y su grupo. En este sentido reflexionar sobre:**

¿Qué nivel de desarrollo real y potencial han alcanzado los estudiantes y el grupo?
¿Qué niveles de ayuda necesitan? ¿Cómo aprenden? ¿Qué tan motivados están por la asignatura en cuestión? ¿Cómo es la comunicación que se establece entre los estudiantes y entre estos y el profesor y tutor?

- **Análisis del perfil, el modelo del egresado y el diseño curricular de la futura profesión.**

¿Qué importancia tiene la asignatura en el plan de estudio? ¿Cómo tributa la asignatura al perfil del estudiante en formación? ¿En qué medida los educadores y los estudiantes son conscientes de los problemas profesionales que la asignatura ayuda a resolver? ¿Cómo trabajar desde la inter, intra y transdisciplinariedad?

- **Estudio del componente objetivo.**

¿Qué objetivos plantea el programa de la asignatura? ¿Cómo trabajar la determinación y formulación de los objetivos en correspondencia con las necesidades de aprendizajes de los estudiantes? ¿Cómo perfeccionar los objetivos de cada clase en correspondencia con los logros alcanzados? ¿Qué conocimientos, habilidades y operaciones deben concebirse para cada clase? ¿En qué condiciones debe darse el proceso? ¿Cómo trabajar el componente educativo desde el objetivo? ¿Cómo orientar los objetivos? ¿Cómo evaluarlos?

- **Estudio del componente contenido.**

¿Cuáles son los contenidos que propone el syllabus de la asignatura? ¿En qué medida es posible su perfeccionamiento? ¿Cómo lograr la fundamentalización, profesionalización y sistematización de los contenidos en las clases que se diseñen? ¿Cómo trabajar las potencialidades educativas del contenido? ¿Cómo se establece la relación objetivo-contenido durante el proceso? ¿El contenido está actualizado? ¿Se corresponde con las exigencias de los avances de la ciencia? ¿Propician la problematización y la investigación en los estudiantes?

- **Estudio de los componentes dinámicos del proceso: métodos-medios-formas de organización.**

¿Qué recomendaciones metodológicas se plantean en el syllabus de la asignatura? ¿Se corresponden con las exigencias del proceso en este contexto y en estas condiciones? ¿El sistema método-medio-forma posibilita la profesionalización y contextualización a partir del vínculo con la vida y la teoría-práctica? ¿El trabajo con estos componentes permite aprender trabajando y trabajar aprendiendo? ¿Se conciben desde la innovación y la polivalencia de la futura profesión? ¿Se utilizan las TIC en función del desarrollo e innovación científica? ¿Se propicia la reflexión, el debate y confrontación de criterios,

valoraciones y estrategias? ¿Se logra la apertura, la libre expresión, la divergencia y la producción de nuevas ideas? ¿Los métodos propuestos están en función de propiciar el desarrollo de las habilidades investigativas del estudiante en el proceso formativo? ¿Promueven la capacidad de reflexión crítica?

- **Estudio del componente evaluación.**

¿Cómo se orienta la evaluación de la asignatura en syllabus? ¿Se corresponde con el diagnóstico realizado a los estudiantes y al grupo? ¿Es posible perfeccionar el sistema de evaluación propuesto? ¿Se evalúan proceso y resultado, o se prioriza uno de ellos? ¿Hay un equilibrio entre las funciones pedagógicas y sociales de la evaluación? ¿Se incluyen la autoevaluación y la coevaluación? ¿Participan los estudiantes en la determinación de las formas, tipos y criterios de evaluación? ¿Propicia la evaluación el interés por la búsqueda de nuevos saberes? ¿Se potencia lo reproductivo o hay espacios para la aplicación y la creación? ¿Se prioriza una evaluación personalizada y diversa?

- **Reflexión sobre cómo se trabajarán los componentes estudiados**

¿Cómo posibilitar su interacción sistémica de los componentes didácticos en la planificación, organización, ejecución y control de la actividad que se desarrollará en correspondencia con los objetivos del programa de cada asignatura del plan de estudio de la especialidad que corresponda.

Consideración de los siguientes aspectos en las distintas situaciones de aprendizaje que se diseñen para los contextos de actuación profesional del estudiante:

- Precisión de la posibilidad del cumplimiento de las condiciones imprescindibles para la ejecución de la actividad planificada en el contexto de actuación profesional.
- Determinación del objetivo y el contenido esencial que contendrá la tarea de la situación de aprendizaje contextualizada.
- Determinación de los métodos, medios, formas y evaluación implicados en la actividad de enseñanza-aprendizaje.

- Representación mental de la actividad de enseñanza-aprendizaje prevista, considerando las fortalezas y oportunidades para ejecutarla, así como las debilidades y amenazas que pudieran presentarse en el transcurso de la ejecución y prever posibilidad de cambio de alternativa.
- Anticipación de las consecuencias posibles de la opción elegida en el contexto de desempeño.

Etapa de ejecución:

Objetivo: Facilitar la dinámica grupal en la dirección de actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la determinación del sistema de los componentes didácticos y la mediación de la apropiación de los contenidos de la profesión desde la colaboración y autonomía de los protagonistas que intervienen en dicho proceso desde una concepción crítica y reflexiva.

Su ejecución y desarrollo en la práctica parte de la concepción de la estrategia propuesta y de la reflexión acerca de la etapa anterior. La ejecución práctica depende de las acciones que se diseñen con anterioridad. La ejecución de la estrategia se aplica en las situaciones de aprendizaje a partir de las condiciones en las que se dirige el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de cada universidad. En la ejecución es importante para los educadores la reflexión sobre lo que se hace mientras se actúa.

Acciones para la fase de instrumentación:

Teniendo en cuenta la propuesta para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad, se sugieren las siguientes recomendaciones para posibilitar su instrumentación por el docente desde la mediación para la apropiación de los contenidos de la profesión.

- Dirección del proceso a partir de la planificación y organización del sistema de los componentes didácticos que se requiere para la formación integral de los estudiantes como futuros profesionales, sobre la base de una secuencia lógica y adecuada de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el vínculo universidad-entidad laboral-comunidad.

- Se trabajan los objetivos generales, particulares o específicos a partir de una concepción profesionalizada de los componentes donde se aprenda trabajando y se trabaje para aprender, para promover la motivación profesional de los estudiantes.
- Se potencia la formación integral del estudiante a partir del conocimiento y la socialización continua y sistemática del syllabus de las asignaturas y cómo puede lograrlo en el período que cursa al adecuarse a los diferentes estilos de aprendizaje, al tratamiento a las diferencias individuales, a la naturaleza de la asignatura, a las características del grupo, a su propio estilo de enseñanza y, sobre todo, a los objetivos que se han de lograr en la formación integral del futuro profesional.
- Se desarrolla el proceso, de tal manera que se tengan bien identificados los objetivos que debe lograr el estudiante, los contenidos, actividades docentes, experiencias de aprendizaje, materiales y medios necesarios para el desarrollo integral del estudiante en su formación profesional.
- Se reflexiona sobre el enfoque que se debe dar al desarrollo curricular, a través de la estrategia propuesta, desde la selección de métodos y medios más apropiados para que se logren los objetivos y la formación profesional de un estudiante responsable, consciente, transformador, colaborador y comprometido con las transformaciones sociales y productivas que se llevan a cabo en el país.
- Se identifican cuáles son los roles que desempeñarán todos los protagonistas, según la estrategia propuesta a partir de las demandas de la formación del profesional que necesita la sociedad.
- Se interpretan los procesos grupales en las situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las observaciones del comportamiento del grupo, con vistas a comprender su significado y modificar su dinámica, para movilizarlo e implicarlo en el proceso de apropiación de los contenidos de la profesión mediante la realización de las tareas de aprendizaje.

- Se coordinan los debates grupales en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, desde el intercambio y profundización a partir de los roles de los protagonistas y de la utilización de los recursos para la coordinación.
- Se orienta el trabajo autónomo en las situaciones de enseñanza-aprendizaje a partir de las ayudas necesarias para la realización de las tareas, teniendo en cuenta los niveles de asimilación de los contenidos de la profesión, sus estrategias de aprendizaje y las potencialidades de los estudiantes.

Etapas de control:

Objetivo: Valorar sistemáticamente los logros alcanzados en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje a partir del diseño e implementación de las acciones propuestas por la estrategia y la proyección de su perfeccionamiento.

De manera que en esta etapa se ponen de manifiesto dos momentos o fases: la fase valorativa y la fase proyectiva que forman parte indisoluble del control.

Acciones para la fase de valoración. La estrategia propuesta exige una constante valoración y monitoreo de lo ejecutado.

- Se precisan y ajustan las acciones diseñadas para desarrollar en cada actividad docente (Aunque el control aparece como la tercera etapa de la estrategia, no significa que se realice solo en este momento, pues debe comenzar desde el mismo diagnóstico, aunque adquiere determinado nivel de predominio en una u otra fase, en dependencia del contexto de ejecución, de los niveles primarios de información obtenida en cada fase, y de la dinámica en cuestión de la estrategia).
- Se pone de manifiesto el estado real de la ejecución de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, los logros y dificultades.
- Se posibilita el rediseño de las actividades así como su análisis didáctico.
- Se permite la evaluación y autoevaluación del modo de actuación profesional de los protagonistas de los centros universitarios, como

expresión del desempeño profesional alcanzado desde la colaboración y la autonomía.

- Se favorece el predominio de la autoevaluación con carácter sistémico y sistemático.
- Se realiza la evaluación general de la estrategia propuesta y la introducción de modificaciones de los resultados obtenidos en la práctica educativa de la universidad.

Acciones para la fase de proyección

- Búsqueda de ayudas de diferentes tipos (bibliografía, tutoría, entre otros), las observaciones sistemáticas de las clases a los profesores y la solución de las tareas orientadas para, y desde la práctica profesional.
- Concepción de los planes de capacitación de los profesores y tutores de la entidad laboral, en función de las observaciones y recomendaciones derivadas de las visitas a las actividades docentes y su participación en la ejecución de la estrategia que se diseñó y ejecutó.
- Proyección de las acciones encaminadas a elevar los resultados de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la estrategia propuesta.

CONCLUSIONES

La estrategia propuesta constituye una alternativa de solución, al problema del perfeccionamiento de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad a partir de una planificación, organización, ejecución y control del sistema de los componentes didácticos y la mediación de la apropiación de contenidos profesionales desde una concepción crítica y reflexiva.

La propuesta posibilita la interacción estudiante, grupo, profesor y/ o tutor, en el contexto de la integración universidad-entidad laboral-comunidad, con el fin de contribuir al mejoramiento de la formación del profesional que demanda el actual desarrollo científico-técnico de la sociedad y del país.

Bibliografía

Arango, R. (2006). La autoevaluación institucional como factor de transformación de la dirección educacional en los centros politécnicos. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.

Bermúdez, R. y otros. (2012). "Modelo para la dirección de los procesos formativos en el Curso Regular Diurno de la Licenciatura en Educación Especialidades Técnicas". La Habana, Cuba.

Bermúdez, R. y otros. (2013). Pedagogía de la ETP. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Cuevas, C. y Torres, G. (2006). Dirección Institucional. Material para la maestría en Ciencias de la Educación. Mención ETP. La Habana, Cuba.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI Madrid. Editorial. Santillana /UNESCO.

González, F. E. (1996). Acerca de la metacognición. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

León, M., Menéndez, A. y Pérez, C. (2009). Pedagogía Profesional y educación continua del trabajador. Material del Curso: Maestría en Pedagogía Profesional. UCPETP. La Habana, Cuba.

Menéndez, A. y León, M. (2009). El proceso de enseñanza-aprendizaje en la ETP. Material de apoyo al Curso de Pedagogía Profesional. UCPETP, La Habana, Cuba.

Menéndez, A. (2010). Modelo para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Técnica y Profesional. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.

Medina, A. y Mata, F. S. (2009). Didáctica General. Pearson Educación. Madrid.

Pérez, Mato, D. (2001). Academic Underachievement in Cuban university students. A cognitive perspective in the Problem Solving Context. Editorial Drug: Drukkerij Quickprint BV, Nijmegen The Netherlands. ISBN 90-9014526-5

Valle, A. (2010). La Investigación Pedagógica. Otra mirada. ICCP, La Habana, Cuba.