

27

Fecha de presentación: agosto, 2017
Fecha de aceptación: noviembre, 2017
Fecha de publicación: diciembre, 2017

MODELO DE DESARROLLO

DE ACTITUDES DOCENTES PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF TEACHING ATTITUDES IN THE INTEGRAL FORMATION OF UNIVERSITY STUDENTS

Dr. C. Servando Martínez Hernández¹

E-mail: servando@uniss.edu.cu

Dr. C. José Ignacio Herrera Rodríguez¹

E-mail: joseighr2015@gmail.com

Dra. C. Geycell Emma Guevara Fernández¹

E-mail: geycell@uniss.edu.cu

¹ Universidad de Sancti Spíritus. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Martínez Hernández, S., Herrera Rodríguez, J. I., & Guevara Fernández, G. E. (2017). Modelo de desarrollo de actitudes docentes para la formación integral del estudiante universitario. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 204-212. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

RESUMEN

El estudio aborda la formación continua del profesor universitario, la influencia del docente en la formación de profesionales competentes y comprometidos socialmente, se sustenta desde una perspectiva vigotskiana, propone un modelo de formación continua para desarrollar actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante. La metodología se orienta a la complementariedad de métodos con un enfoque dominante en lo cualitativo, inicia con una fase inductiva, seguida de otra deductiva. La propuesta estuvo antecedida del diagnóstico de los profesores del colectivo de cuarto año de Ingeniería Informática de la Universidad de Sancti Spíritus, permitió determinar la poca disposición de los docentes para la formación integral de sus estudiantes. El modelo posee en la estructura el fin y objetivos, base teórica y metodológica, principios, caracterización del campo de acción. La propuesta se sustenta en el enfoque profesional pedagógico y trabajo cooperativo, integra la superación profesional y el trabajo metodológico, fue valorada por criterio de expertos y por participantes a través del registro de experiencia, reconocen sus potencialidades transformadoras para el contexto educativo del año académico.

Palabras clave: Formación, actitud docente, formación integral del estudiante, colectivo de año académico.

ABSTRACT

This work deals with the continuous formation the university professors have to cope with during their lives, due to influence they have in the formation of a competent and socially compromised professionals, and was supported on a Vigotskian perspective, and it proposes a model for continuous formation to develop teaching attitudes towards the students' integral formation. The methodology used was oriented to use different methods with a qualitative approach, having a first inductive face, and a second deductive one. The proposal was preceded by a diagnosis of professors' staff working with four year informatics engineers to be from Sancti Spíritus University, which permitted the finding of the lack of desires on teachers to integrally form their students. The model was structured in goal and objectives, theoretical and methodological basis, principles, characterizing the action field into: components, orienting system, stages including orienting steps, implementation and evaluation of the model, the proposal is back up by the professional pedagogical approach and cooperative work, integrating professional upgrading and methodological work, the model was evaluated by experts criteria been considered to be adequate and pertinent; participants also gave their view registered in an experience record, saying that it was motivating and fruitful and see its potencial in transforming the actual educators' performance.

Keywords: Formation, Teaching attitude, students integral formation, teachers staff working with each academic year.

INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea demanda de la formación continua del docente universitario, reconocida como *“proceso donde de manera paulatina y sistemática se van operando transformaciones cuantitativas en los modos de pensar, sentir y actuar de los docentes, que permiten saltos hacia nuevas cualidades o formaciones psicológicas de trascendencia para su desempeño pedagógico”*. (Paz, Venet, Ramos, Márquez & Orozco, 2011, p. 32)

Esta formación se expresa en la actividad de profundización, ampliación y actualización en el contenido de su profesión, del docente, señalado por Zarzar (2003), como estar dispuesto a formar al educando. La formación del profesorado universitario, según Fresneda, Muñoz, Mendoza & Carballo (2012), se favorece desde el posgrado, estimula a los participantes a usar recursos científicos, más allá de la clase. Andrade & Baute (2015), consideran esta formación un elemento clave en la actuación docente, en su profesionalización y formación de actitudes ante la profesión.

La formación del docente en Cuba se concreta a través de la educación de posgrado y el trabajo metodológico. La primera se relaciona con la formación continua y la actualización sistemática del profesional (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2004); el segundo, entendido como la labor de preparación que realizan los profesores hacia el logro efectivo del proceso docente educativo, apoyados en la didáctica (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2007). Tal formación en el docente universitario exige actitud hacia la tarea docente, requiere de formar conocimientos y desarrollar actitudes coherentes hacia la formación integral del estudiante (FIE).

Reconocen Caballero & García (2002) que las actitudes son disposiciones estables de la personalidad la cual reacciona ante una situación o complejo de situaciones de una manera sistemática y uniforme, determinan la dirección positiva o negativa hacia el objeto de actitud, pueden ser modificadas, y surge por la interacción del sujeto con el medio social.

Los investigadores concuerdan en que las actitudes son adquiridas, derivadas del aprendizaje y de la experiencia del individuo; son resultado de su actividad; poseen estructuras de componentes múltiples (cognitiva, afectiva y conductual); tienen objeto, dirección e intensidad; implican alta carga afectiva y se reflejan en el comportamiento.

Las investigaciones relacionadas con las actitudes docentes en la Educación Superior se dirigen a la formación del estudiante hacia el aprendizaje y la formación

del alumno Zarzar (2003); a la formación integral del estudiante, Martínez (2016); a la formación del profesorado desde el contenido de las actitudes, Mach (2006); al rendimiento académico del estudiante: Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez & Ros (2007); al uso de las tecnologías de información y las comunicaciones, Tejedor, García-Valcárcel & Prada (2009), entre otras. Estos autores abogan por la necesidad de desarrollar actitudes coherentes en el proceso formativo en que están inmersos.

Se hace necesario, una mirada actitudinal hacia la formación integral del estudiante universitario, dado que las universidades cubanas están llamadas a este difícil desafío, de esta manera, la formación integral del estudiante se convierte en objeto de actitud docente e implica considerarla como *“proceso educativo dirigido a potenciar en el estudiante universitario, el desarrollo de conocimientos, habilidades, motivos, valores, en su unidad, que le posibiliten un desempeño profesional eficiente, ético, responsable y de compromiso social”*. (Hernández & Ortiz, 2012, p. 5)

Este proceso incluye las dimensiones educativas, curricular, extensionista y sociopolítica (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2014). En el estudio del proceso de formación y desarrollo de las actitudes docentes debe atenderse la situación social del desarrollo, las necesidades y motivos fundamentales del sujeto; el grupo social y proceso de comunicación, que ha estado guiado en por metodologías cuantificadoras, desde la complementariedad de métodos y técnicas en la comprensión del fenómeno.

El cambio actitudinal está supeditado a la influencia del grupo, según Casales (2012), por tanto, el colectivo de año académico, considerado por el Ministerio de Educación Superior (2014), como escenario formativo determinante y nivel de dirección atípico en la estructura de las universidades, forma y desarrolla actitudes docentes coherentes.

En torno a la efectividad del docente y estructuras académicas existen insatisfacciones en cuanto a la FIE en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (Uniss). En la carrera de Ingeniería Informática se evidencia una limitada actitud docente: limitada comprensión empática hacia el estudiante, alta disposición hacia el conocimiento disciplinar, poco incentivo hacia la labor docente, incompreensión docente hacia el conocimiento pedagógico y relaciones docentes con tendencia a lo individual.

La investigación tiene como objetivo presentar la propuesta de un modelo de formación continua que contribuya al desarrollo de las actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario, desde el colectivo de

año. La modelación es fruto de las vivencias de los participantes en la interacción con colegas, estudiantes y estructuras académicas de la universidad, tiene en cuenta el enfoque profesional pedagógico y el trabajo cooperativo para desarrollar actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año.

DESARROLLO

El estudio se realiza con los docentes de la carrera de Ingeniería Informática de la Uniss, desde el contexto del colectivo de año académico y durante los dos cursos escolares comprendido entre 2010-2012. Los estudios en relación con las actitudes emplean cuestionarios, entrevistas, escalas de actitudes, Tejedor, et al. (2009). En la investigación se asume como método general a la dialéctica materialista, en la complementariedad de métodos y técnicas con un enfoque dominante en lo cualitativo y se desarrolla por fases interconectadas, la primera fase fue inductiva, permitió arribar a categorías y subcategorías de análisis; la segunda, de intervención práctica, en forma deductiva, permitió la elaboración e implementación del modelo propuesto.

En el contexto de la investigación se tuvo como unidad de análisis a los docentes del colectivo de año académico, particularmente de forma intencionada al colectivo de cuarto año (17 en total), motivado por su disposición a participar y el hecho de tener una orientación profesional consolidada.

La recogida de información externa incluyó a los directivos de la Uniss y de la Facultad de Ingeniería, estudiantes de tercer y cuarto años, los primeros por ser los que iban a recibir el efecto de las acciones interventoras con posterioridad y los segundos porque recibían la acción docente del colectivo de año en estudio, para conocer lo que piensan, creen y dicen. Para la recogida e interpretación de la información se utiliza un grupo de métodos y técnicas del nivel empírico que a continuación se mencionan:

El análisis de documentos para constatar cómo se concebían desde lo individual y lo grupal la actuación docente en el colectivo de año académico hacia la FIE (planes de estudio D, de trabajo metodológico y de superación profesional; actas de los colectivos de año; evaluaciones docentes y estrategia educativa de la carrera).

La entrevista a directivos de la Uniss para conocer qué creían acerca de las actitudes de los docentes de la carrera de Ingeniería Informática hacia la FIE, la influencia de los colectivos de año, en su accionar pedagógico. El grupo de discusión con el colectivo de cuarto año para la

determinación de las categorías y subcategorías de análisis como sistema orientador de las actitudes docentes hacia FIE universitario. Las discusiones giraron en torno a la formación integral del estudiante universitario, la labor formativa del docente universitario y las actitudes docentes hacia la FIE.

La encuesta a los docentes del colectivo de cuarto año para constatar qué creían los docentes en relación a su orientación para la FIE. La encuesta a estudiantes de tercero y cuarto año para conocer acerca de la orientación que les ofrecían los profesores del colectivo de año para su formación integral, a partir de la preparación docente, forma de enseñar, cómo aprenden, lo afectivo en las relaciones, cualidades personales, la acción del colectivo de año y cómo realizan el trabajo en equipo.

La entrevista grupal al colectivo de año para constatar potencialidades y limitaciones para el desarrollo de las actitudes docentes hacia FIE. La observación a clases y actividades del colectivo de año con el objetivo de conocer en qué medida los profesores expresan sus actitudes docentes hacia la FIE y cómo se desarrollan estas actitudes durante la realización de las actividades formativas.

La triangulación de datos para contrastar la información obtenida de los diferentes métodos y técnicas y arribar a los resultados integradores. El criterio de expertos según método Delphy (Crespo, 2009) para constatar pertinencia y factibilidad del modelo propuesto.

En la fase interventora el registro de experiencias permitió verificar potencialidades transformadoras del modelo, a partir de la triangulación de datos:

- El grupo focal a docentes del colectivo de cuarto año para valorar el modelo y que los participantes expresen libremente su opinión acerca del mismo.
- La encuestas a profesores del colectivo de cuarto año y a estudiantes de cuarto año para valorar el efecto en la práctica de la implementación del modelo.
- La entrevista individual y grupal al colectivo de cuarto año para valorar el efecto en la práctica de la propuesta de implementación del modelo.

La investigación tiene su origen en la experiencia de los autores, en el ejercicio de su profesión, de esta manera existió una orientación externa hacia conocer lo que opinan actores externos: directivos y estudiantes en relación a cómo se orientan los docentes y colectivo de año hacia la FIE. Continuó con la determinación de las categorías y subcategorías de análisis, en la determinación del sistema orientador de la actitud en estudio, base para el diagnóstico fáctico, diseño y determinación de potencialidades transformadoras del modelo propuesto.

Se utilizó la estadística descriptiva para el tratamiento de la información y hacer inferencias en la caracterización y valoración de la implementación de la propuesta.

Se asumió la estructura tricotómica de la actitud en los componentes: cognitivo, afectivo y conductual, a través de estos se manifiestan las categorías y subcategorías de análisis de la investigación, asumidas de forma apriorística, aúna criterios de Zarzar (2003); Tejedor, et al. (2009); González & López (2010), consideradas como el sistema orientador de las actitudes del docente universitario hacia la FIE:

1. La orientación hacia la formación integral del estudiante universitario, como contenido del objeto de actitud.
2. La orientación hacia el trabajo cooperativo para la formación integral del estudiante universitario.
3. La orientación hacia las cualidades básicas que debe poseer para la formación integral del estudiante universitario.

En el proceso de organización, reducción y clasificación de la información y triangulación de datos, métodos y técnicas surgidas de las fuentes internas y externas de la investigación, se arribó a las regularidades presentes en los docentes de cuarto año, caracterizados en su sistema orientador de la siguiente forma:

1. La orientación de los docentes hacia la formación integral del estudiante, como contenido del objeto de actitud, se manifiesta en su creencia en la docencia centrada en el conocimiento como expertos de la ciencia que enseñan; la escasa formación pedagógica no permite visualizar sus carencias pedagógicas, valorar la formación del estudiante y responsabilidad como tal; se satisfacen por la demostración de conocimientos, son poco reflexivos en torno a lo educativo. En contraste, los directivos reconocen carencias formativas del estudiante y estos a la vez valoran sus aprendizajes en categoría media, para un 59.2% en tercer año y de 71.0% en cuarto año.
2. La orientación de los docentes hacia el trabajo cooperativo para la formación integral del estudiante se manifiesta en que no existe tendencia a reunirse para la proyección de metas grupales que respondan a necesidades individuales, el trabajo docente tiene la tendencia a lo individual, no se percibe cohesión grupal, las reuniones son formales, prevalece análisis de resultados académicos del estudiante y su asistencia a las actividades extensionista del año, pero falta reflexión crítica hacia su práctica pedagógica.
3. La orientación de los docentes hacia las cualidades básicas que debe poseer para la formación integral del estudiante se manifiesta en la relación basada en

una posición autoritaria, en una relación de experto y novato que se impone más por lo que conoce de su ciencia que por rol de educador profesional, lo cual limita la actitud de aceptación, confianza, de diálogo y de comprensión empática con el estudiante. Los estudiantes de tercero clasifican en categoría de algunas veces, la comprensión empática (55.6%) y cuarto año en 67.0%; el diálogo desde el colectivo de año está en categoría de casi nunca y nunca para ambos grupos.

La propuesta tiene su punto de partida en el diagnóstico realizado y su estructura se sustenta en la base teórica y metodológica, objetivo, principios, caracterización del campo de acción, representación gráfica (A.1), fases, formas de implementación y de evaluación.

Los fundamentos teóricos contienen las bases filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas que sustentan y organizan la lógica interna del modelo respecto a la formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario en la universidad cubana. Estos fundamentos integran conceptos, principios y categorías, se sustentan en la filosofía marxista y dialéctica materialista, teoría histórico-cultural, el compromiso del proceso formativo con la sociedad y la concepción de formación integral del estudiante.

En la propuesta se concibe la formación del profesor universitario determinada por los cambios científicos y sociales que dejan su impronta en las exigencias profesionales del docente en la Educación Superior, unido al diagnóstico de necesidades y el contexto en el que se desempeñan que permitan modificar las actitudes docentes a partir de un proceso de aprendizaje y socialización en el colectivo de año académico.

El proceso de socialización se considera también de individualización, pues parte de la dialéctica entre lo social y lo individual en la educación, el propio docente necesita ser educado y el colectivo de año se convierte en un espacio socializador en el que cada uno recibe influencias institucionales e interpersonales y devuelven su procesamiento particular durante el proceso formativo, aportan resultados de su propias experiencias para responder al contexto social.

La situación social de desarrollo se considera en la propuesta como el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en las actitudes docentes que se mueven del plano externo, social e interpsicológico al plano interno, individual e intrapsicológico, sustentados en los postulados de Vigotsky (1987).

En la propuesta los docentes del colectivo de año participan activamente, al tener como base la actividad

conjunta, entretejen un sistema de vínculos interpersonales que no pueden ser entendidos como una simple reproducción de cada individualidad. Además, se tiene en cuenta en la modelación de la formación continua de estos profesores la ambivalencia y el continuo bipolar de las actitudes, pues pueden surgir conflictos que hacen que las actitudes se vuelvan inestables y emergentes y se puedan crear múltiples tendencias de expresión actitudinal en los docentes.

En esta situación se considera al colectivo de año como un grupo de trabajo que refleja de manera particular las características del contexto. Para ello, se tiene en cuenta la creación de recursos adaptativos para que los docentes se puedan ajustar a las exigencias institucionales y alcanzar niveles aceptables de comunicación y confianza, resolver asertivamente los conflictos y tomar decisiones conjuntas que conduzcan a su consolidación como grupo de trabajo.

En este modelo se concibe al colectivo de año, integrado por los docentes, profesores guías de grupo, los tutores y los representantes estudiantiles y es conducido por el profesor principal de año académico, docente que debe incentivar el respeto al trabajo, la creatividad y la profesionalidad de los profesores y promover la formación continua (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2014).

La formación continua de los docentes se presenta a partir de la combinación de la superación profesional y del trabajo metodológico, tiene como peculiaridad que las actividades formativas propuestas se basan en un enfoque profesional pedagógico y en el trabajo cooperativo.

El trabajo cooperativo permite que la labor que realizan los miembros de un grupo se haga de forma conjunta. En el colectivo de año el profesorado asume el protagonismo de sus acciones, es decir, es agente de su propio desarrollo, respeta la individualidad de cada persona, se ayudan mutuamente para comprender la labor educativa que realizan con el estudiante y aprenden de la experiencia y la reflexión compartida, todo esto posibilita la autonomía e independencia profesional del profesorado. Lo cooperado no niega lo colaborativo.

En esta propuesta se considera el trabajo cooperativo como la actividad realizada por los docentes universitarios que conforman el colectivo de año, donde conjuntamente y de forma equitativa se dividen las tareas, comparten ideas, recursos, planifican en grupo y cada uno es responsable de la parte que le corresponde en función de alcanzar un objetivo común. El trabajo concibe la metodología de aprendizaje cooperativo como práctica pedagógica que genera una situación relacional entre los

participantes, una interacción o intersubjetividad que hacen que los aprendizajes sean más estables y profundos en el grupo. Por tanto, los docentes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

La evaluación del trabajo cooperativo se proyecta desde la implicación de todos los integrantes del colectivo de año, responde a la tarea que debe realizar cada uno como miembro del grupo de trabajo. Se diferencia la evaluación del trabajo individual y la evaluación del trabajo colectivo, pero ambas se ven de forma complementadas.

En las actividades formativas contenidas en el modelo se utiliza la conferencia especializada, entrenamiento y talleres como formas organizativas de la superación profesional y el taller como trabajo metodológico. A todas estas formas organizativas con excepción de la conferencia se les aplicó como método la técnica de puzzle.

La técnica de puzzle o rompecabezas de Aronson (1978) consiste en fragmentar el contenido en tantas secciones como miembros compongan el grupo de trabajo. Cada miembro se encarga de leer su texto. Luego se reúnen en grupos que han leído el mismo texto, para compartir la información y vuelven a sus grupos de origen para elaborar de forma conjunta todo el material.

El taller como la forma organizativa predominante propicia la construcción colectiva del conocimiento, a partir de una metodología participativa, reflexiva y dinámica, cuyo resultado es un producto cualitativamente superior con elementos integradores en función del desarrollo profesional del educador, de sus actitudes y relaciones grupales.

El modelo se orienta al enfoque profesional pedagógico como la organización y dirección de la formación continua del profesor universitario que se expresa en el sistema de conocimientos, habilidades y valores que demanda la profesión para el ejercicio de la docencia; se caracteriza por el intercambio reflexivo, crítico y de participación colectiva socio profesional de un grupo de profesores que integran el colectivo de año académico como nivel organizativo institucional para el desarrollo en el dominio de las funciones de una identidad hacia la docencia como profesión y una actitud docente hacia la formación integral del estudiante.

Las acciones formativas con enfoque profesional pedagógico se caracterizan por enfatizar en aspectos medulares para el docente universitario como el dominio del conocimiento de la ciencia que imparte y cómo puede operar con este, expresado en la evaluación del estudiante, a partir de crear un clima pedagógico positivo para la labor educativa con el empleo de procedimientos en la reflexión y valoración de la formación integral del

estudiante; la proyección de estrategias de solución para su regulación y control, el conocimiento acerca de cuáles son los intereses, motivos, aspiraciones de los estudiantes para formar en ellos normas, sentimientos y orientaciones valorativas; el desarrollo grupal y de organización del trabajo docente y lograr satisfacción por la formación integral del estudiante.

Se tiene en cuenta en la propuesta el desarrollo de características estables en el docente, consideradas como cualidades básicas que tributan a la efectividad en las relaciones interpersonales con sus estudiantes, consisten en ser auténtico y coherente con el estudiante como expresión de identidad; muestran su aceptación incondicional, brindan confianza y aprecio; desarrollan habilidades para entenderlo a partir de establecer una relación de comprensión empática, de compromiso y responsabilidad con la docencia y con la labor educativa; logran la satisfacción docente por el ejercicio de la profesión en su labor formativa. El fin y objetivo del modelo se dirige a la formación continua del docente basada en el trabajo cooperativo y en el enfoque profesional pedagógico para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante, desde el colectivo de año.

Los principios que rige la propuesta recogen ideas de García (2006) e integran la formación del docente como un proceso continuo, el carácter integral de la formación del docente, el carácter personalizado, el carácter desarrollador, el carácter contextual de la formación del docente, comunicación dialógica, el trabajo cooperativo, el carácter interdisciplinario y sistémico de la formación del docente y la formación del docente en la excelencia como resultado a evaluar.

El deber ser de la actitud docente hacia la FIE se sustenta en la orientación docente hacia el proceso de gestión de la FIE; saber operar con el conocimiento hacia niveles de autorregulación metacognitiva; ser motivador en la formación de normas, sentimientos, orientaciones valorativas desde el sistema de conocimientos de las asignaturas; estar comprometido y experimentar satisfacción por el deber cumplido; reconocer en el trabajo cooperado una fortaleza formativa para sí y para el otro; establecer relaciones interpersonales efectivas con sus estudiantes, al ser auténticos, asertivos, empáticos, y comprometidos con la tarea docente.

Las fases son expresión de la dinámica interna del proceso formativo y parten de las potencialidades y limitaciones de los docentes en la actitud investigada, sobre las que se erige la planeación y desarrollo motivacional de actividades formativas que tienen diferentes formas organizativas, los ejes temáticos son el aprendizaje cooperativo

y funciones del docente universitario, organización-ejecución y evaluación y control de las actividades, como retroalimentación en la mejora del modelo.

El modelo se implementa desde la dinámica formativa del año académico a partir de considerar la preparación del colectivo de año en las bases teóricas y principios que lo sostienen, y desde su funcionamiento como nivel estructural y organizativo. La evaluación de los resultados se proyecta desde el enfoque sistémico, continuo, reflexivo, contextual, educativo y se propone valorar cambios en la disposición docente hacia la FIE expresada en lo cognitivo, afectivo y comportamental y que se exprese en el sistema orientador.

Los expertos seleccionados con coeficiente de competencias superior a 0.8 (válidos según Crespo, 2009) y según la metodología asumida ofrecen valoraciones de muy adecuada, como expresión de coherencia estructural y de pertinencia y factibilidad de la propuesta hacia el fin propuesto, lo que significa un aval para su implementación.

El registro de experiencia contiene expresiones valederas que expresan potencialidades transformadoras del modelo, desde los grupos focales (*“excelente dinámica”, “lo pedagógico, es una limitante, somos especialistas de la asignatura”*; *“qué bueno el trabajo en equipos, lo cooperado finalmente gustó”*). Las encuestas a los docentes recogen mayor satisfacción y orientación hacia sus funciones pedagógicas y el trabajo cooperado con tendencias hacia categorías de alto y suficiente, pero reconocen sus limitaciones a investigar su práctica docente y trabajar en equipo.

Los docentes valoran acertadamente el trabajo desde las relaciones cooperadas que los acercan a las relaciones interdisciplinarias en el año académico y al aprendizaje y formación del estudiante, al respecto, Buendía (2003, p. 94), afirma que *“la calidad educativa está condicionada por el tipo de relaciones que tiene lugar dentro de la institución”*, por tanto, las estrategias deben orientarse al contexto del año.

Por otro lado, los estudiantes perciben los cambios de los docentes y el colectivo de año hacia una enseñanza centrada en la preocupación porque aprendan, por resolver sus problemas docentes, por incremento del trabajo en equipo desde el aula y por estar más cerca de ellos en las relaciones. Se demuestra en lo individual que la experiencia fue motivadora, con expresiones de satisfacción por lo vivenciado, de esta manera, se recogen expresiones favorables.

Profesor principal del año:

- Fue difícil implicarse”, “es sorprendente lo logrado”, “movilizar a todos exigió motivación”, “ganamos en la medida que se comprendían las tareas”, “el protagonismo distribuido encontró su espacio”, “le devolvimos el diálogo reflexivo en el desarrollo profesional”, “fue bueno, tomar lo pedagógico como eje que nos une”, “grandioso, las técnicas de trabajo cooperativo”, “el cambio de actitud docente es notable, pero se puede hacer mucho más”, “el éxito estuvo en el compromiso, responsabilidad y seriedad ante el grupo”.
- Profesor Asistente (x): “se necesitaba un hacer diferente a otros años”, confieso que estoy estimulado a hablar de enseñanza-aprendizaje”, “los talleres permitieron el debate y el aprendizaje”.
- Profesor Auxiliar (x): “se logró orientar el trabajo hacia las funciones del docente”, “el trabajo en equipos cooperativos, nos acercó a las relaciones de grupo”.
- Profesor Titular (x): “lo primero es que la dimensión pedagógica constituye el eje que nos integra en el colectivo de año”, “lo segundo es desarrollar una orientación docente hacia la formación integral del estudiante”, “lo tercero es atender a las necesidades sentidas”.

CONCLUSIONES

El modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante responde a las necesidades formativas del colectivo de año, se direcciona en el enfoque profesional pedagógico como perspectiva orientadora y el trabajo cooperativo como metodología y forma de relacionarse los docentes; se basa en la complementariedad del trabajo metodológico con la superación profesional, en el accionar del grupo, del colectivo de año académico, que contribuye a la formación y desarrollo de actitudes favorables hacia la formación integral del estudiante en unidad con el contexto social, tiene un impacto positivo en el cambio actitudinal, reconocido por los actores implicados en la experiencia desarrollada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, J., & Baute, L. (2015). Una propuesta para la formación pedagógica de los profesores de la carrera de contabilidad en la universidad estatal de Guayaquil. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1). Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Aronson, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beberly Hills: Sage Publications.

- Buendía, L. (2003). Hacia una universidad de calidad: algunos problemas pendientes. *Educatio siglo XXI*, 20-21. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/135/119>
- Caballero, E., & García, G. A. (2002). *Preguntas y respuestas para elevar la calidad del trabajo en la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Casales, J. C. (2012). *Fundamentos de psicología social*. La Habana: Félix Varela.
- Crespo, T. (2009). *Métodos de la prospectiva en la investigación pedagógica*. La Habana: Educación Cubana.
- Fresneda, M. D., Mendoza, E., Muñoz, J., & Carballo, G. (2012). La práctica basada en la logopedia española: actitudes, usos y barreras. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1). Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/111551/140071>
- García, C. (2006). Los principios generales de la formación del profesor. En A. Alias, et al. (eds.) *Encuentro sobre la formación del profesor universitario* (27-30). Almería: Universidad de Almería.
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F., & Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1). Recuperado de <http://rieoei.org/investigacion/1537Gargallo.pdf>
- González, I., & López, A. B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación educativa*, 28(2), 403-423. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/download/109431/121661>
- Hernández, H. T., & Ortiz, T. (2012). El colectivo de año y sus potencialidades para la formación integral del profesional. Apuntes de una investigación. *Revista Congreso Universidad*, 1(3). Recuperado de <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/viewFile/67/905>
- Mach, A. (2006). La estructura y contenido de la formación del profesorado en las universidades. En: A. Alias, et al. (Eds.) *Encuentro sobre la formación del profesor universitario* (pp. 35-50). Almería: Universidad de Almería.
- Martínez, S. (2016). Modelo de desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante universitario. Tesis doctoral. Sancti Spiritus: Universidad de Sancti Spiritus.

- Paz, I., Venet, R., Ramos, G., Márquez, A., & Orozco, O. (2011). Formando al educador del siglo XXI. Reflexiones, experiencias y propuestas pedagógicas. [CD-ROM]. Congreso Internacional Pedagogía 2011. La Habana: Educación cubana.
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2014). *Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón base* (2da parte). La Habana: Editorial Félix Varela.
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2004). *Reglamento de Posgrado Resolución 132/2004*. La Habana: MES.
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento para el trabajo docente y metodológico en la Educación Superior*. RM 210/2007. La Habana: MES.
- Tejedor, T. F., García-Valcárcel, A., & Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Revista científica de Educación*, 17(33), 1115-124. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=33&articulo=33-2009-14>
- Vigotsky, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Científico Técnica.
- Zarzar, C. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propinarla*. México: Fondo de Cultura Económica.

ANEXO

A.1. Esquema del Modelo de formación continua para el desarrollo de actitudes docentes hacia la formación integral del estudiante desde el colectivo de año.

