
La orientación y control del trabajo independiente en la formación continuada de docentes

Independent study orientation and control in teachers' continued education

Dr. C. Esperanza Asencio Cabot¹, <https://orcid.org/0000-0002-7086-5240>

Dr. C. Edyn Évora Larios¹, <https://orcid.org/0000-0002-8581-6433>

M- Sc. Nilda Ibarra López¹, <https://orcid.org/0000-0003-3830-1282>

¹Universidad Central de Las Villas (UCLV), Cuba

easencio@uclv.cu

edyne@uclv.cu

nibarra@uclv.cu

Resumen

Objetivo: Este artículo aborda la experiencia desarrollada en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba, en el diseño e implementación de una propuesta metodológica para la orientación y control del trabajo independiente en los posgrados semipresenciales en la formación continuada de docentes.

Métodos: La propuesta fue concretada e implementada en el curso de posgrado "La gestión de la información científica en la investigación pedagógica", a partir de la estructuración de los contenidos por encuentros, la elaboración de las guías de auto-aprendizaje y la utilización de diversos métodos para el control de las tareas.

Resultado: Los datos aportados por los instrumentos aplicados a los participantes en el curso y al grupo de expertos, permitieron valorar los indicadores seleccionados de forma cuantitativa y cualitativa.

Conclusión: En general, se comprobó que la concepción de la propuesta y su concreción cumplían con los requisitos de calidad y pertinencia y que era factible su aplicación.

Palabras clave: Educación permanente, estudios de posgrado, educación a distancia, estudio independiente.

Abstract

Objective: This article aims at describing a teaching experience developed at Central University "Marta Abreu" of the Villas, Cuba, in devising and using a methodology for independent study orientation and control in teachers' continued education courses.

Methods: The methodology was used in the postgraduate course "The management of the scientific information in pedagogical research", by distributing contents along meetings, the employment of the

self-learning guides and the use of different methods of control of tasks.

Result: The collected data confirms the validity of reliability of selected quantitative and qualitative descriptors.

Conclusion: The experience proved that devised methodology fulfilled quality and pertinence requirements and that its application is feasible.

Keywords: lifelong education, postgraduate study, distance education, independent study.

Recibido: 20 de octubre de 2020

Aprobado: 26 de mayo 2021

Introducción

El incremento vertiginoso de la información y la rápida obsolescencia de los conocimientos en la época actual, ha implicado cambios trascendentes en los modelos pedagógicos, para lograr transformar el rol asignado a los docentes, de uno que difunde oralmente información e instrucción, a otro que favorezca un mayor protagonismo de los alumnos en su propio aprendizaje (UNESCO, 2005; Macedo, 2006; Nieda & Macedo, 1997). Por ello, se requieren transformaciones en el proceso de enseñanza- aprendizaje en todos los niveles educativos para lograr que los alumnos aprendan a aprender por ellos mismos y se conviertan en sujetos activos de su formación, de manera que se favorezca su independencia cognoscitiva (Asencio, 2012; Lara, 1995).

En particular, la Educación Superior debe responder a esas nuevas expectativas, para estimular el desarrollo de la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida y mejorar la competitividad del sistema de formación de profesionales (Pinto, Sales, & Martínez, 2009; Pozo, 1999). Con respecto a la formación docente, las naciones tienen la responsabilidad de asegurar la competencia de sus profesores, lo que implica el establecimiento de criterios tanto para la formación inicial del profesorado como, también, para su desarrollo profesional continuo (OEI, 2012; UNESCO, 2005).

La formación continua o permanente de los profesionales de la educación puede adoptar diferentes vías, entre las que se encuentra, la educación de posgrado dirigida desde las universidades para garantizar la preparación de los docentes en ejercicio con el objetivo de complementar, actualizar y profundizar en los conocimientos y habilidades vinculados directamente al ejercicio profesional y los avances científico-técnicos (Manzo, Rivera & Rodríguez, 2006) así como, ajustarse a las necesidades de los profesores en diferentes momentos de su desarrollo profesional (Aramburuzabala, Hernández & Ángel, 2013).

La organización y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación continuada de docentes en la educación superior cubana, generalmente, se desarrolla en la modalidad semi-presencial, que implica un incremento del tiempo dedicado a las actividades de trabajo independiente de los estudiantes. Al respecto, en las facultades pedagógicas de la Universidad Central

“Marta Abreu” de la Villas se imparten numerosos programas de posgrado en la modalidad semi-presencial, sin embargo, se ha evidenciado que no siempre las actividades desarrolladas se ajustan a las características de dicha modalidad y se aprecian limitaciones en la ejecución y control del trabajo independiente.

Por tales razones, se consideró oportuno realizar una experiencia pedagógica dirigida hacia la elaboración de una propuesta metodológica para orientar y controlar el trabajo independiente en los posgrados semi-presenciales e implementar la misma en la práctica. Precisamente el objetivo del presente artículo es presentar la experiencia mencionada, así como sus principales resultados.

Métodos

Diseño metodológico de la experiencia

Un primer acercamiento a la situación problemática que se presentaba con relación al trabajo independiente en los posgrados semi-presenciales fue obtenido por la experiencia de las autoras como profesoras en dichos cursos. Con posterioridad, fue iniciado un estudio en el que se aplicaron diversos métodos empíricos tales como: observaciones, entrevistas a profesores y estudiantes de posgrados semipresenciales, encuestas, entre otros, que permitieron identificar entre las principales limitaciones:

- Predominio de clases expositivas análogas a la modalidad presencial, enfocadas fundamentalmente hacia la trasmisión de la información.
- Abuso del empleo de las tecnologías digitales en la proyección de diapositivas, generalmente cargadas de información.
- Dificultades en la orientación del trabajo independiente; en el mejor de los casos la orientación solo se limitaba a mencionar las páginas de los libros a consultar.
- No siempre se elaboraban guías de auto-aprendizaje para el trabajo de los participantes en los espacios inter-presenciales.
- Las guías de auto-aprendizaje (en los casos en los que fueron elaboradas) estaban dirigidas esencialmente hacia la preparación para el próximo encuentro, por lo que no incluían tareas para la consolidación y sistematización de los contenidos tratados en los encuentros.
- Ausencia de control del trabajo realizado por los participantes en los espacios inter-presenciales.
- Carencias en la metodología seguida en la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad semi-presencial.

Derivado de lo anterior, fue considerado como problema el siguiente:

¿Cómo orientar y controlar el trabajo independiente de los docentes en formación continuada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los posgrados semi-presenciales?

Con vista a dar solución al problema planteado, se propuso como objetivo:

Diseñar e implementar una propuesta metodológica para la orientación y control del trabajo independiente en los posgrados semi-presenciales en la formación continuada de docentes, sustentada en la organización y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando la clase encuentro como forma fundamental de docencia.

Con relación al diseño metodológico de la experiencia este se acerca al enfoque de la investigación-acción, ya que constituyó un proceso construido desde y para la práctica, con el fin de incidir en la formación de los investigadores, posibilitando su mejora continua y la vinculación entre la teoría y la práctica (Cruz, 2015). La investigación-acción en general se considera como una espiral de pasos, entre los que se destacan: la planificación, la implementación y la evaluación, que tiene amplias posibilidades como herramienta metodológica para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación (Colmenares & Piñero, 2008).

La implementación de la propuesta, estuvo centrada en comprobar cómo operaba la misma en la práctica y fue realizada durante la impartición del curso de posgrado “La gestión de la información científica en la investigación pedagógica”, impartido durante el curso 2017-2018, a un grupo de 22 docentes en formación continuada.

El diseño experimental utilizado en la implementación fue de un pre-experimento con una sola medición (Sampieri, Collado & Lucio, 2006) después de impartir el curso mencionado. Como se explicará más adelante, al evaluar el nivel de partida del grupo seleccionado se comprobó un nivel muy bajo en los conocimientos, por lo cual no tenía sentido emplear la comparación entre las mediciones antes y después de aplicar el estímulo; por esa razón, es que el trabajo se ubica en la categoría de experiencia de intervención en la práctica, aunque se aplican métodos y procedimientos de investigación desde una perspectiva mixta (cuantitativa y cualitativa).

Durante la experiencia fueron empleados métodos del nivel empírico, tales como: observaciones, análisis de documentos, encuestas, entrevistas y otros, tanto en la fase de planificación para identificar las necesidades y precisar el problema científico, como en la fase de implementación y evaluación, para conocer el nivel de partida de los participantes, así como para valorar la marcha del proceso. Se destaca, además, la utilización del criterio de expertos para la valoración de la propuesta general y su concreción en el curso de posgrado.

Asimismo, durante la etapa de planificación fueron utilizados los métodos del nivel teórico: analítico-sintético, sistémico-estructural y modelación, entre otros, a partir de los cuales fue elaborada la concepción general de la propuesta, la estructura de las guías de auto-aprendizaje y los métodos de control del trabajo independiente, cuestiones estas que fueron concretadas e implementadas en el curso de posgrado. De igual forma, los métodos del nivel matemático se usaron para sintetizar los datos en la evaluación de la propuesta.

Los datos fundamentales de la experiencia fueron obtenidos a partir de los criterios aportados por los expertos, las encuestas aplicadas a los estudiantes, los registros de control del trabajo

independiente de los propios participantes y los del profesor, así como por la observación del profesor acerca del desempeño de los participantes. Además, se utilizó el criterio de expertos para valorar la concepción general de la propuesta y su concreción en el curso mencionado.

Para el procesamiento y análisis de los datos, fueron empleados un grupo de indicadores, los que fueron valorados en escalas ordinales, a partir de tres niveles: Bajo (1), Medio (2) y Alto (3). Seguidamente se presentan los indicadores seleccionados y las escalas utilizadas en la medición.

Indicador 1: Calidad y pertinencia de la concepción general de la propuesta y su concreción en el curso de posgrado.

Este indicador fue evaluado teniendo en cuenta los criterios de los expertos consultados atendiendo a las escalas que siguen.

Nivel alto (3): La concepción general de la propuesta y su concreción en el curso de posgrado cumple adecuadamente con los requisitos de calidad y pertinencia para los cursos de posgrado.

Nivel medio (2): La concepción general de la propuesta y su concreción en el curso de posgrado cumple en parte con los requisitos de calidad y pertinencia para los cursos de posgrado.

Nivel bajo (1): La concepción general de la propuesta y su concreción en el curso de posgrado no cumple con los requisitos de calidad y pertinencia para los cursos de posgrado.

Indicador 2: Nivel de cumplimiento de las tareas orientadas.

Este indicador fue evaluado teniendo en cuenta los datos aportados por los registros de auto-control de los participantes, así como por la observación y evaluaciones del registro del profesor; las escalas empleadas se describen a continuación.

Nivel alto (3): Las tareas orientadas para el trabajo independiente fueron cumplidas de forma satisfactoria.

Nivel medio (2): Las tareas orientadas para el trabajo independiente fueron cumplidas de forma parcial.

Nivel bajo (1): Las tareas orientadas para el trabajo independiente fueron cumplidas de forma insuficiente.

Indicador 3: Nivel de dominio de los participantes en los contenidos del curso.

Este indicador fue evaluado teniendo en cuenta los datos aportados por la observación y los datos del registro de asistencia y evaluación del profesor atendiendo a las escalas que se muestran seguidamente.

Nivel alto (3): Los participantes del curso alcanzaron un nivel adecuado en el dominio de los contenidos tratados.

Nivel medio (2): Los participantes del curso alcanzaron un nivel aceptable en el dominio de los contenidos tratados.

Nivel bajo (1): Los participantes del curso alcanzaron un nivel pobre en el dominio de los contenidos tratados.

Indicador 4: Nivel de satisfacción de los participantes en el curso con la metodología seguida para la orientación y control del trabajo independiente.

Este indicador fue evaluado teniendo en cuenta los criterios aportados por los participantes en las encuestas y entrevistas realizadas.

Nivel alto (3): Los participantes del curso expresaron un nivel de satisfacción adecuado acerca de la metodología seguida para la orientación y control del trabajo independiente.

Nivel medio (2): Los participantes del curso expresaron un nivel de satisfacción parcialmente adecuado acerca de la metodología seguida para la orientación y control del trabajo independiente.

Nivel bajo (1): Los participantes del curso expresaron un nivel de satisfacción no adecuado acerca de la metodología seguida para la orientación y control del trabajo independiente.

Consideraciones generales acerca de la propuesta metodológica

En este apartado se presentarán las ideas principales que caracterizan de forma general la propuesta metodológica para orientar y controlar el trabajo independiente de los docentes en formación continuada, que se sustenta en el empleo de la clase encuentro como forma fundamental de la docencia en la modalidad semi-presencial. Se considera oportuno antes del tratamiento de la propuesta, precisar brevemente los elementos teóricos de partida relacionados con el trabajo independiente.

Un acercamiento a las concepciones teóricas del trabajo independiente revela que, en la literatura pedagógica se ha tratado ampliamente la fundamentación teórica del trabajo independiente y existen diversos criterios al respecto. Así, para algunos autores el trabajo independiente es considerado como método cuando la actividad se realiza sin la ayuda directa del profesor (Klingberg, 1978; Danilov & Skatkin, 1981; Álvarez, 1999), mientras que para otros es un medio de inclusión de los estudiantes en la actividad cognoscitiva de carácter independiente, por lo cual es considerado como un sistema de métodos y procedimientos que van a la esencia del aprendizaje (Lara, 1995; Asencio, 1989; Pitkasisty, 1986 ; Talízina, 1985; MINED, 1984).

Román (2013), plantea que hasta los momentos actuales se han expuesto múltiples definiciones acerca del concepto de trabajo independiente, en las que se designa como método, medio, forma, proceso, sistema, pero en general, la mayoría coinciden al identificarlo con la actividad que realiza el estudiante por sí mismo para aprender de manera activa, estimulando con ello la independencia cognoscitiva.

Las autoras de este trabajo, aunque coinciden con el autor mencionado en relación a la diversidad de criterios acerca de los planteamientos teóricos del concepto, no centran su interés en plantear una definición, sino identificar los rasgos fundamentales que lo caracterizan. En este sentido, enfatizan, en que el trabajo independiente tiene un carácter planificado, orientado y controlado. Justamente, desde esa perspectiva se presentan algunas consideraciones teóricas que sirven de sustento a la propuesta metodológica que se presenta.

La dirección del trabajo independiente es responsabilidad del profesor el que ha de garantizar la correcta planificación, organización y gradación del sistema de actividades. No basta indicar la bibliografía que debe leer para reforzar o ampliar lo explicado en clase, sino se deben orientar la realización de un sistema de tareas didácticas, que garanticen el desarrollo ascendente y continuo de la independencia cognoscitiva del alumno y el desarrollo de su intelecto y su autodesarrollo (Rico & Silvestre, 2007; Labarrere, 1996; MINED, 1984).

Por otra parte, el control del trabajo independiente constituye un eslabón fundamental durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es preciso garantizar el cumplimiento del mismo. Al respecto, Talízina (1985) considera que “si no garantizamos el control no podemos hablar en ningún momento de dirección del proceso de asimilación, porque todas las dificultades se quedan sin detectar y la ayuda necesaria la ejecutamos inoportunamente (p. 269)”.

Asimismo, se considera importante destacar el papel del auto-control que el alumno puede realizar de su trabajo independiente, lo que puede favorecer el análisis y valoraciones de sus propias ejecuciones, aspecto este que no solo tiene una influencia significativa en la calidad del aprendizaje, sino que contribuye también al desarrollo de las potencialidades meta-cognitivas, cuestión de vital trascendencia para su praxis cotidiana y su posterior actividad profesional (Mitjans, 1995).

En resumen, el sistema de trabajo independiente debe conducir a los estudiantes a través de una línea de desarrollo ascendente de la actividad cognoscitiva, para ello se ha de lograr una adecuada *orientación* y control de las tareas que debe ejecutar; esos aspectos tendrán sus particularidades en dependencia del contexto en el cual se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La orientación y control del trabajo independiente en el posgrado semi-presencial

Acerca del trabajo independiente de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se ejecuta en la modalidad semipresencial se han reportado trabajos fundamentalmente en la enseñanza superior, los cuales centran su atención en la estructura de la clase encuentro y desde esa perspectiva mencionan algunos elementos referidos a la orientación, así como a las guías para el trabajo independiente del alumno (González, 2014; Román & Herrera, 2010).

Estos trabajos no profundizan lo suficiente en el rol de la orientación a través de las guías para el auto-aprendizaje, en particular, para lograr la consolidación y sistematización de los contenidos tratados en la clase encuentro y prácticamente no se menciona lo relativo al control. Precisamente, en esos aspectos se centra la propuesta metodológica, en la cual se han considerado como

referentes trabajos anteriores de los autores (Asencio, 2012, 2002, 1989), los que se han perfeccionado y adecuados a las particularidades de la formación continuada de docentes en los posgrados semi-presenciales.

En la educación de posgrado en Cuba, se define la modalidad semi-presencial, como aquella en que los encuentros con el claustro son interrumpidos por periodos durante los cuales el estudiante se dedica a vencer los objetivos del programa de manera individual o en colectivos de aprendizaje (MES, 2019). En esta modalidad se considera la clase encuentro, como la forma de docencia presencial fundamental para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (MES, 2018), de ahí, que sea preciso analizar las particularidades del trabajo independiente atendiendo a los requerimientos metodológicos de la clase encuentro.

La clase encuentro es el tipo de clase que tiene como objetivos aclarar las dudas correspondientes a los contenidos y actividades previamente estudiados por los alumnos, debatir y ejercitar dichos contenidos y evaluar su cumplimiento, así como explicar los aspectos esenciales del nuevo contenido y orientar con claridad y precisión el trabajo independiente que el estudiante debe realizar para alcanzar un adecuado dominio de los mismos (MES, 2018).

Con relación a la estructura de la clase encuentro o encuentro presencial, es posible identificar dos fases fundamentales: la primera que se dedica a la aclaración de dudas y la consolidación de los contenidos orientados en el encuentro anterior, y la segunda fase en la que se orientan los contenidos en los que el estudiante se debe preparar en los espacios inter-presenciales para el encuentro siguiente; esta estructura por lo general se cumple, con excepción del primero y último encuentro, los que tienen sus especificidades.

La *fase de orientación de los contenidos* tiene como objetivo fundamental orientar al alumno acerca de los contenidos que debe asimilar atendiendo a los objetivos planteados, ofrecer una amplia orientación de la literatura docente a utilizar, así como aclarar aquellos aspectos de la guía de autoaprendizaje que se consideren oportunas para el mejor desarrollo del trabajo independiente del alumno en el espacio inter-presencial. Esta fase por lo general, se desarrolla en la segunda etapa de la clase-encuentro, con excepción del primer encuentro, en la que abarca todo el tiempo disponible, mientras que en el último encuentro no está presente.

En el primer encuentro, en particular, la fase de orientación de los contenidos cumple, además, determinadas funciones que la distinguen, tales como:

- Explicar el programa de la asignatura y la distribución de los contenidos por encuentros, teniendo en cuenta el tiempo disponible.
- Presentar los materiales didácticos disponibles en formato digital para apoyar el proceso de aprendizaje en los espacios inter-presenciales, tales como: programa, plan de distribución de contenidos por encuentros, bibliografía básica, guías de auto-preparación, presen-

taciones de diapositivas y otros medios. Estos materiales deben estar organizados en carpetas para ser entregados a los estudiantes o facilitar su descarga desde un sitio web, para que puedan ser utilizados en la auto-preparación, mediante el empleo de recursos informáticos propios o los que estén a su disposición en las instituciones escolares donde desarrollen su actividad profesional.

- Precisar el sistema de trabajo independiente y sus formas de control.
- Explicar el sistema de evaluación del curso.

Con respecto a la *guía de auto-aprendizaje*, independientemente de los estilos que se puedan emplear en su redacción, se considera que no deben faltar: los datos generales, los objetivos, la bibliografía a consultar con sus orientaciones específicas, así como las tareas concretas a realizar en los espacios inter-encuentros. Entre estas tareas deben incluirse, no solo las que propicien la preparación suficiente en los contenidos del próximo encuentro, sino también, otras tareas que permitan consolidar y sistematizar los contenidos tratados, así como su generalización.

De esta forma, la estructura y organización del sistema de tareas, tanto a nivel de tema como en todo el curso, favorecerá el tránsito gradual del proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a los estadios o eslabones del proceso de asimilación de los contenidos (Álvarez, 1999; Talizina, 1985; Danilov & Skatkin, 1981), lo que contribuirá a obtener un aprendizaje cualitativamente superior, el cual no puede ser alcanzado a través de tareas aisladas, evitando de esta forma la parcelación de los contenidos por encuentros, sin la necesaria vinculación entre los mismos.

La *fase de aclaración de dudas y consolidación de los contenidos* se debe iniciar con la auto-evaluación del trabajo independiente realizado, para después realizar la discusión de las ideas fundamentales orientadas en el encuentro anterior a partir del intercambio entre los alumnos del grupo. Asimismo, se pueden plantear las dudas surgidas, las que se debaten colectivamente, así como orientar las tareas que deben cumplir como parte de la consolidación y sistematización de los contenidos, las que serán controladas en el siguiente encuentro; atendiendo al tiempo disponible pueden plantearse otras tareas para generalizar lo aprendido, las que pueden aportar elementos valiosos para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Por último, se analizará lo relativo al control de las tareas orientadas, aspecto este, que según se ha expresado está ausente en la mayoría de los trabajos anteriores relacionados con la temática del trabajo independiente. Atendiendo a lo planteado, la propuesta considera que es posible utilizar diversas formas de control, ejecutadas por el profesor o por el propio estudiante, entre otras variantes.

La información brindada por el estudiante acerca del cumplimiento de las tareas orientadas puede recogerse en registros o tarjetas de autocontrol; esta información debe ser comprobada por el profesor mediante un muestreo aleatorio y a través de las intervenciones de los estudiantes

en la primera fase del encuentro. De esta manera, el profesor puede obtener los elementos suficientes para otorgar una evaluación del trabajo ejecutado por cada estudiante en su auto-preparación; la aplicación sistemática de las formas de control referidas durante todo el proceso permitirá detectar los avances y dificultades y tomar las medidas oportunas para influir favorablemente en el aprendizaje.

Implementación de la propuesta en la práctica

Como se ha planteado, la propuesta metodológica para la orientación y control del trabajo independiente en los posgrados semi-presenciales fue implementada en un curso de posgrado titulado: “La gestión de la información científica en la investigación pedagógica”, impartido durante el curso 2017-2018, a un grupo de 22 docentes en formación continuada, a los cuales se les aplicó un cuestionario de entrada relacionado con los aspectos básicos del programa con el objetivo de conocer el nivel de partida.

El curso fue desarrollado durante ocho sesiones presenciales con frecuencia quincenal, de manera tal, que los participantes tuvieran el tiempo suficiente para realizar el trabajo independiente orientado. La distribución de los contenidos del programa por sesiones presenciales se realizó atendiendo a las cuestiones tratadas en el epígrafe anterior, lo cual es posible analizar en la tabla 1 que aparece a continuación.

Tabla1. Distribución de contenidos por encuentros semi-presenciales

SE- SIÓN	CONTENIDOS
1	Introducción a la asignatura. Orientación de los contenidos del tema 1: Consideraciones generales acerca de la información científica en la investigación pedagógica. Conceptos básicos relacionados con la información científica. Las fuentes de información. Principios éticos y legales relacionados con el uso de la información. El impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la investigación pedagógica. Las habilidades informacionales en la era digital.
2	Aclaración de dudas y consolidación de los contenidos orientados en el encuentro anterior. Orientación de los contenidos del Tema 2: Búsqueda y recuperación de la información en la investigación pedagógica (primera parte). Estrategias o perfiles de búsqueda. Elaboración de estrategias de búsqueda. Operadores booleanos. Herramientas de la web para la búsqueda y recuperación de la información. El Google Académico.
3	Aclaración de dudas y consolidación de los contenidos orientados en el encuentro anterior. Orientación de los contenidos del Tema 2: Búsqueda y recuperación de la información en la investigación pedagógica (segunda parte). Los recursos de información que se ofrecen en el sitio de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. La Base de Datos EBSCO.
4	Aclaración de dudas y consolidación de los contenidos orientados en el encuentro anterior. Orientación de los contenidos del Tema 2: Búsqueda y recuperación de la información en la investigación pedagógica (tercera parte). Bases de datos y revistas educativas de impacto internacional.
5	Aclaración de dudas y consolidación de los contenidos orientados en el encuentro anterior. Orientación de los contenidos del Tema 3: Organización de la información en la investigación pedagógica. El fichado manual de la información. Los principales estilos y normas bibliográficas. La organización de la información a través de gestores de referencia bibliográficos. El gestor de referencia bibliográfico EndNote. La elaboración de bibliotecas personales utilizando EndNote.

6	Aclaración de dudas y consolidación de los contenidos orientados en el encuentro anterior. Orientación de los contenidos del Tema 4: La producción y comunicación de la información en la investigación pedagógica. El procesamiento de la información y la producción de información en la Investigación Pedagógica. Consideraciones generales para la construcción de textos científicos. Las normas para el asentamiento de citas y referencias bibliográficas en los textos científicos. Las normas APA. Los tipos de textos científicos, sus características generales. El artículo científico. Recomendaciones generales para el proceso de elaboración de artículos para enviar a revistas científicas. El proceso editorial en las revistas científicas.
7	Aclaración de dudas y consolidación de los contenidos orientados en el encuentro anterior. Orientación de la tarea final del curso.
8	Taller de presentación de la tarea final del curso.

Por otra parte, fueron elaboradas las guías de auto-aprendizaje para el trabajo independiente en los espacios inter-presenciales, teniendo en cuenta los aspectos generales de la propuesta metodológica. A modo de ejemplo se presenta seguidamente la guía correspondiente al encuentro 2

GUÍA PARA EL TRABAJO INDEPENDIENTE. ENCUENTRO 2

Aclaración de dudas y consolidación de los contenidos del tema 1: Consideraciones generales acerca de la información científica en la investigación pedagógica. Orientación de los contenidos del Tema 2: Búsqueda y recuperación de la información en la investigación pedagógica (primera parte).

Estrategias o perfiles de búsqueda. Elaboración de estrategias de búsqueda. Operadores booleanos. Herramientas de la web para la búsqueda y recuperación de la información. El Google Académico.

OBJETIVOS:

Consolidar los contenidos explicados en el encuentro 1.

Orientar los contenidos a debatir en el siguiente encuentro.

BIBLIOGRAFÍA:

Sokol, N. (2004). Búsqueda y recuperación de la información: selección de lecturas. La Habana: Ed. Félix Varela. Biblioteca Digital "Félix Varela Morales" de Villa Clara. <http://biblio.fcp.uclv.cu>.

Torricella, R., Lee, F. & Carbonell, S. (2008) Infotecnología: la cultura informacional para el trabajo en la Web. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria.

TAREAS PARA EL TRABAJO INDEPENDIENTE:

a) tareas de consolidación y sistematización de los contenidos analizados:

1. Elabore un mapa conceptual utilizando los conceptos que se muestran seguidamente. Puede introducir palabras de enlace para conectar los conceptos. redes; avances científico-técnicos; bases de datos; sociedad actual; información científica; TIC; revistas científicas; investigación científica.

2. Intente acceder a redes académicas y científicas del área educativa. Se sugiere que visite los sitios de: la Red OEI (www.redsoei.org), la red UNESCO (www.unesco.org) y la Red Iberoamericana de Docentes (www.formacionib.org).

3. Establece una comparación entre los términos de: revista arbitrada; revista indexada; revista certificada.

b) TAREAS DE PREPARACIÓN PARA EL PRÓXIMO ENCUENTRO:

4. Identifique las necesidades de información que presenta en estos momentos. Seleccione cinco términos (palabras clave o frases) derivadas de los conceptos en los que necesite buscar información en la web.

5.- Analice lo referido a la elaboración de estrategias o perfiles de búsqueda utilizando los operadores booleanos, a partir del estudio de la bibliografía orientada.

6.- ¿Conoce usted cómo buscar y recuperar información del Google Académico? Si su respuesta es afirmativa describa los procedimientos seguidos.

Con respecto al control de las tareas orientadas, fueron confeccionados los modelos para el registro de autocontrol de las tareas orientadas en la guía, en los cuales los estudiantes realizaban la autoevaluación de su trabajo en el inicio del encuentro; con vista a que la información brindada acerca del desempeño de su ejecución fuera lo más objetiva posible, se adoptaron escalas mediante las cuales los estudiantes valoraban el nivel de cumplimiento en la ejecución de cada

una de las tareas asignadas, reflejando los números correspondientes en el registro individual de autoevaluación, tal y como se muestra en la figura 1 que aparece seguidamente. Obsérvese, cómo al final del curso, los propios estudiantes obtenían los niveles de cumplimiento de las tareas orientadas expresadas en por ciento.

REGISTRO DE AUTOCONTROL DE LAS TAREAS DE TRABAJO INDEPENDIENTE											
NOMBRE: <i>Yatmura Contrera Martínez</i>											
ORIENTACIONES GENERALES											
Para el autocontrol de las tareas orientadas en la guía de preparación del encuentro se trabajará con la siguiente escala:											
No la hice (1).											
La hice en parte (2).											
La hice (3).											
ENCUENTRO 2											
1.	<u>2</u>	2.	<u>1</u>	3.	<u>2</u>	4.	<u>3</u>	5.	<u>3</u>	6.	<u>3</u>
ENCUENTRO 3											
1.	<u>2</u>	2.	<u>2</u>	3.	<u>1</u>	4.	<u>3</u>	5.	<u>2</u>	6.	<u>3</u>
ENCUENTRO 4											
1.	<u>3</u>	2.	<u>3</u>	3.	<u>2</u>	4.	<u>2</u>	5.	<u>3</u>	6.	<u>2</u>
ENCUENTRO 5											
1.	<u>3</u>	2.	<u>2</u>	3.	<u>2</u>	4.	<u>3</u>	5.	<u>3</u>	6.	<u>3</u>
ENCUENTRO 6											
1.	<u>2</u>	2.	<u>1</u>	3.	<u>2</u>	4.	<u>1</u>	5.	<u>1</u>	6.	<u>1</u>
ENCUENTRO 7											
1.	<u>3</u>	2.	<u>3</u>	3.	<u>2</u>	4.	<u>3</u>	5.	<u>2</u>	6.	<u>3</u>
ENCUENTRO 8											
1.	<u>3</u>	2.	_____	3.	_____	4.	_____	5.	_____	6.	_____
Total de tareas orientadas											
37											
Cumplimiento											
Con 3 - 17 - 46%											
Con 2 - 14 - 38%											
Con 1 - 6 - 16%											

Figura 1. Ejemplo de autocontrol de tareas de trabajo independiente

Una vez que los modelos del registro eran llenados por los estudiantes, se recogían por el profesor, quien hacía un muestreo aleatorio para verificar la información ofrecida acerca del cumplimiento de las tareas, y dirigía un debate de las respuestas dadas en cada pregunta. Sobre la base de la autoevaluación realizada, del muestreo aleatorio y la participación en los debates, el profesor evaluaba el cumplimiento del trabajo independiente de cada estudiante, cuyos resultados eran reflejados en el registro correspondiente.

Resultados y discusión

En este apartado se analizarán los resultados obtenidos a partir de la valoración de los indicadores seleccionados y las escalas elegidas, utilizando los datos recogidos durante la experiencia.

Con relación al *indicador 1*, este fue evaluado teniendo en cuenta los criterios de los expertos consultados. En el grupo de expertos se encontraron 15 especialistas, todos doctores en Ciencias Pedagógicas y profesores titulares, a los que se les pidió que valoraran la calidad y pertinencia de la propuesta y su concreción en el curso de posgrado, así como las sugerencias que consideraban oportunas para mejorar el diseño presentado. Los criterios aportados en todos los casos permitieron evaluar este indicador en el nivel alto; es de destacar que en sus valoraciones no ofrecieron sugerencias para la mejora y destacaron la importancia del trabajo para resolver las carencias metodológicas existentes en los posgrados semi-presenciales.

El *indicador 2* relacionado con el nivel de cumplimiento de las tareas orientadas, fue evaluado teniendo en cuenta los datos aportados por los registros de auto-control de los participantes, así como por la observación y evaluaciones del registro del profesor. El análisis de los datos recolectados permitió evaluar dos estudiantes en el nivel alto, nueve en el nivel medio y once en el bajo.

En lo que respecta al *indicador 3*, este fue evaluado teniendo en cuenta los datos aportados por la observación y el registro de asistencia y evaluación del profesor, alcanzando dos estudiantes el nivel alto en el dominio de los contenidos impartidos del curso, nueve el nivel medio mientras que los diez restantes fueron ubicados en el nivel bajo.

La valoración del *indicador 4*, fue realizada a partir de los criterios recogidos en la encuesta final que fue aplicada a quince participantes, de ellos: once se ubicaron en el nivel alto en lo referido a la satisfacción con la metodología seguida para la orientación y control del trabajo independiente, mientras que cuatro se consideraron en el nivel medio y ninguno en el nivel bajo.

Una mirada integral a los resultados obtenidos se muestra en la tabla 2, en la cual aparece la distribución de frecuencias de los indicadores medidos, expresadas en porcentaje.

Tabla 2.- Evaluaciones relativas por indicadores

Indicadores	Evaluación de indicadores		
	Bajo(1)	Medio(2)	Alto(3)
Indicador 1	-	-	100%
Indicador 2	50%	41%	9%
Indicador 3	45,5%	45,5%	9%
Indicador 4	-	26,6%	73,3%

En general, el análisis de la tabla muestra como los indicadores 2 y 3 relacionados con el cumplimiento de las tareas orientadas y el dominio de los contenidos respectivamente, como los más afectados. Estos resultados se corresponden con las dificultades presentadas en el comportamiento de la asistencia a las actividades impartidas, determinadas en lo fundamental con los obstáculos objetivos asociados a las prioridades y facilidades, que las instituciones de donde procedían los docentes participantes les ofrecía para desarrollar este tipo de aprendizaje; lo cual influyó negativamente en el cumplimiento de las tareas de trabajo independiente y por ende en la calidad del aprendizaje.

Los resultados cuantitativos mostrados coinciden con los datos cualitativos obtenidos en la experiencia. No es posible en este artículo, por limitaciones de espacio, ofrecer toda la riqueza de los datos recogidos, los cuales aportaron los criterios y opiniones vertidas por los participantes a partir de los instrumentos aplicados y las autovaloraciones realizadas. Solo se mostrarán algunos ejemplos, que se presentan a continuación.

“Creo que la orientación del trabajo independiente potencia el aprendizaje y su gestión por el cursista”.

“Las tareas orientadas cumplen con los requisitos necesarios para la auto-preparación”.

“Las tareas orientadas son pertinentes y muy necesarias, aportan grandes conocimientos que son muy útiles en nuestra labor”.

“Las tareas han cumplido muy bien con el propósito de prepararnos en el desarrollo de habilidades investigativas con el rigor científico que se nos exige”.

“La orientación y control del trabajo independiente son rigurosas”.

“El método de control es novedoso, nunca lo había visto antes, realmente es eficaz aportando a la auto-valoración de los estudiantes”.

“Los métodos para controlar el cumplimiento de las tareas son efectivos, pues comprometen a los estudiantes a prepararse”.

“Me parece bueno el método de control, pues contribuye en alguna medida a fomentar la honestidad”.

“Considero que aún mi nivel de cumplimiento de las áreas no es muy bueno y necesito aumentar mi preparación para el correcto cumplimiento de las mismas”.

“No siempre pude desarrollar todas las tareas porque no tenía el tiempo suficiente”.

“No estoy satisfecha con el cumplimiento de las tareas, ya que me hubiese gustado realizar todas las actividades”.

Como puede apreciarse en las opiniones mostradas, los participantes consideran como positiva la orientación de las tareas de trabajo independiente, por el aporte que brindaron al desarrollo profesional de los participantes y se advierte, además, un criterio favorable sobre la calidad de las actividades desarrolladas, mientras que reconocen sus limitaciones en el cumplimiento sistemático de las tareas orientadas. Es de destacar, también, las consideraciones aportadas en cuanto a los métodos de control por su rigurosidad y novedad, así como por su influencia no solo en la asimilación de los conocimientos, sino además por su contribución al fomento de la autovaloración, la honestidad y el compromiso en el cumplimiento de las tareas orientadas.

Conclusiones

La ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación continuada de docentes a partir de la modalidad semi-presencial implica la organización de un sistema de trabajo independiente que permita la adecuada orientación y control de las tareas realizadas por los participantes en los espacios inter-encuentros.

La propuesta metodológica presentada ofrece una alternativa para lograr lo planteado, a partir de la estructuración de los encuentros, la elaboración de guías de auto-aprendizaje para el trabajo independiente donde se orientan las tareas a realizar y la aplicación de métodos para el control de su cumplimiento. La implementación de la propuesta durante la impartición de un curso de posgrado permitió comprobar cómo operaba la misma en un caso concreto, lo que demuestra su factibilidad, es decir las posibilidades de su aplicación en la práctica.

La concepción general de la propuesta y su concreción en el curso de posgrado fue evaluada por el criterio de expertos, los que consideraron que cumplía adecuadamente con los requisitos de calidad y pertinencia para ser aplicada en la formación continuada de docentes.

Sin embargo, los resultados obtenidos en el cumplimiento de las tareas asignadas y los niveles de dominio de los contenidos por los participantes no alcanzaron las expectativas esperadas, por afectaciones objetivas que representaron barreras en la calidad de los resultados académicos obtenidos en el curso. Es de destacar que, los propios participantes en el curso reconocieron sus dificultades en el cumplimiento sistemático de las tareas orientadas, mientras que valoraron de forma positiva la concepción asumida en el curso para la orientación y el control del trabajo independiente por: la calidad de las actividades desarrolladas, la rigurosidad y novedad de los métodos de control utilizado, así como por su contribución al fomento de la autovaloración, la honestidad y el compromiso en el cumplimiento de las tareas orientadas.

En estos momentos, la propuesta se continúa aplicando en el curso de posgrado mencionado, el cual se brinda como parte de los servicios internacionales que ofrece la universidad a profesores de otros centros educacionales a través pasantías. Se trabaja en su montaje en plataformas virtuales interactivas para ofrecer el servicio en la medida en que mejore la conectividad entre las instituciones educativas del territorio.

Referencias

Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Aramburuzabala, P., Hernandez, R. & Ángel, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Revista Profesorado*, 17(3), 345-357. Recuperado el 3 de septiembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf>

Asencio, E. (1989). Experiencia en la planificación, orientación y control del trabajo independiente en las conferencias de Física General. *Revista Educación*(73), 104-109.

Asencio, E. (2002). Modelo didáctico para la dinamización del proceso de enseñanza–aprendizaje de la Física General en la formación de profesores de Física. *Tesis doctoral inédita*. Santa Clara: Instituto Superior Pedagógico Felix Varela.

Asencio, E. (2012). Una alternativa didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza–aprendizaje de las ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación* (58), 81-97. Recuperado el 13 de octubre de 2012, de <http://www.campus-oei.org/revista/rie58>

Colmenares, A.M. & Piñero, L.M. (2008). La investigación acción: una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Revista Laurus*, 14(27), 96-114. Recuperado el 13 de abril de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

Cruz, K. A. (2015). La formación inicial de investigadores. *Raximhai*, 11(4), 91-100. Recuperado el 3 de

septiembre de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7915463.pdf>

- Danilov, M. A. & Skatkin, M. N. (1981). *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Editorial de libros para la educación.
- González, M. (2014). Orientaciones didácticas para la realización del trabajo independiente en la educación superior. *Tendencias Pedagógicas*(24), 361-386. Recuperado el 3 de septiembre de 2020, de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2111/2209>
- Klingberg, L. (1978). *Introducción a la Didáctica General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Labarrere, A. (1996). *Pensamiento, análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México: Ángeles editores.
- Lara, L. (1995). Sistema de tareas didácticas para la dirección del trabajo independiente en la MEF. *Tesis doctoral inédita*. Santa Clara: Insitituto Superior Pedagógico Felix Varela.
- Macedo, B. (2006). Habilidades para la vida: contribución desde la educación científica en el marco de la década de la educación para el desarrollo sostenible. *Revista Educación*(119), 2-7.
- Manzo, L., Rivera, C. N. & Rodríguez, A. R. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Educación Médica Superior*, 20(3). Recuperado el 3 de septiembre de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- MES. (2018). *Reglamento docente metodológico*. Recuperado el 2 de septiembre de 2019 de <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/resolucion-2-de-2018-de-ministerio-de-educacion-superior>
- MES. (2019). *Reglamento de Educación de Posgrado*. Recuperado el 3 de septiembre de 2020, de <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/resolucion-140-de-2019-de-ministerio-de-educacion-superior>
- MINED. (1984). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mitjás, A. (1995). *Creatividad Personalidad y Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Nieda, J. & Macedo, B. (1997). *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. Madrid: OIE-UNESCO.
- OEI. (2012). *Metas educativas 2021*. Recuperado el 3 de septiembre de 2020, de <http://www.oei.org.es/>
- Pinto, M., Sales, D. & Martínez, P. (2009). El personal de la biblioteca universitaria y la alfabetización informacional: de la autopercepción a las realidades y retos formativos. *Revista Española de Documentación Científica*, 32(1), 60-80. doi:10.3989/redc.2009.1.634
- Pitkasisty, P. I. (1986). *La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Pozo, J. (1999). Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la Educación Secundaria. En C. Coll, *Psicología de la instrucción*. España: Editorial Harson.
- Rico, P. & Silvestre, M. (2007). *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Ecumed.
- Román, E. (2013). Evolución histórica del concepto de trabajo independiente. *Educación y Educadores*, 16(1), 139-156. Recuperado el 3 de septiembre de 2020, de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2180/3044>
- Román, E. & Herrera, J. I. (2010). Aprendizaje centrado en en trabajo independiente. *Educación y Educadores*, 13(1), 91-106. Recuperado el 3 de septiembre de 2020, de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v16n1/v16n1a09.pdf>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). México: Interamericana (Ed.).
- Talízina, N. (1985). *Conferencias sobre los fundamentos de la Enseñanza Superior*. La Habana: Departamento de estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior.
- UNESCO. (2005). *Proyecto regional de Educación Científica*. Santiago de Chile, Chile: Oficina Regional América Latina y el Caribe OREALC

Síntesis curricular de los autores:

Esperanza Asencio Cabot es Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias Pedagógicas, Profesor Superior de Física en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Cuba, actualmente se desempeña como Profesora Titular Consultante del Departamento de Pedagogía-Psicología de la Facultad de Educación Infantil de la citada universidad. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV). **Edyn Évora Larios** es Doctora en Ciencias Pedagógicas, Licenciada en Física y Profesora Auxiliar del Centro de Estudios de Educación de la misma institución universitaria. **Nilda Ibarra López** es Máster en Historia y Cultura de Cuba, Licenciada en Letras y Profesora Auxiliar del Departamento de Educación Artística de la UCLV.

Declaración de responsabilidad autoral

Esperanza Asencio Cabot: Aportó el diseño general de la investigación y ejerció la dirección durante toda la pesquisa y redacción del manuscrito.

Edyn Évora Larios: Tuvo a su cargo la concepción y redacción del diseño teórico de la propuesta y participó en el análisis y discusión de los resultados y en la revisión final del manuscrito.

Nilda Ibarra López: Participo en la implementación y redacción de la propuesta, así como en el análisis y discusión de los resultados y en la revisión final del manuscrito.