

# LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE/TUTOR EN LA HABILIDAD APRENDER A APRENDER EN EL ESCENARIO UNIVERSITARIO

## CONTINUOUS TRAINING OF THE TEACHER/TUTOR IN THE SKILL OF LEARNING TO LEARN IN THE UNIVERSITY SCENARIO

Mg. Apolinário Satchimo Namalyongo.<sup>1</sup>  
namalyongo@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0005-9476-4064>

Dr. C. Marilyn Urbay Rodríguez<sup>2</sup>  
marilinurbayrodriguez@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-8168-0129>

### RESUMEN:

La formación continua del docente universitario constituye una necesidad de la enseñanza superior de la República de Angola. Las carencias que en el orden teórico y práctico se detectan a este proceso y la necesidad de que el docente/tutor se convierta en un transformador del escenario de la práctica pedagógica, conducen a determinar como objetivo de esta investigación la propuesta de un programa de formación continua del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender. El programa se distingue por la forma en que se estructuran sus bases teóricas con carácter integrador, en el que se concibe la formación continua del docente/tutor en el tránsito por cada una de sus etapas, cuyo contenido le otorga singularidad a partir de la determinación de los criterios y secuencias de aprendizaje que permiten alcanzar un nivel de dominio de esta habilidad. Se aplicaron métodos del nivel teórico, empírico y estadísticos para la valoración del diagnóstico inicial y las transformaciones logradas en el docente/tutor en el contexto del Instituto Superior de Ciencias de la Educación-Huambo-Angola los que corroboraron la pertinencia de la propuesta y el movimiento ascendente en el nivel de dominio de la habilidad aprender a aprender.

**Palabras Clave:** formación continua; habilidad aprender a aprender; secuencias de aprendizaje.

**Abstract:** Continuing education for university teachers is a necessity for higher education in the Republic of Angola. The theoretical and practical deficiencies detected in this process and the need for the teacher/tutor to become a transformer of the pedagogical practice scenario, lead to determining as an objective of this research the proposal of a continuing education program for teachers/tutors in the skill of learning to learn. The program is distinguished by the way its theoretical bases are structured with an integrative character, in which the continuing education of teachers/tutors is conceived in the transition through each of its stages, whose content grants it uniqueness from the determination of the criteria and learning sequences that allow reaching a level of mastery of this skill. Theoretical, empirical and statistical methods were applied to assess the initial diagnosis and the transformations achieved in the teacher/tutor in the context of the Higher Institute of Educational Sciences-Huambo-Angola, which corroborated the relevance of the proposal and the upward movement in the level of mastery of the learning to learn skill.

**Keywords:** continuing education; learning to learn skill; learning sequences.

### I.- INTRODUCCIÓN

En la República de Angola se viven tiempos de cambio donde fertilizan idearios y prácticas nuevas en todas las esferas de la vida, lo que plantea no solo la necesidad de adaptarse a ellos sino también preverlos; se impone la apropiación reconstructiva y propositiva de los desafíos de la época y de la ciencia. Transformaciones sociales iniciadas con el fin de la guerra han variado las formas de relaciones, proyecciones, aspiraciones y hasta el modo de vivir y hacer las cosas, sin apartarse de la máxima aspiración social de construir una sociedad justa y libre.

Cualquier intento de renovar la realidad educativa ha de partir de una reflexión profunda, acerca del tipo de institución que se propone, por lo que sería preciso un mayor reconocimiento del valor de la formación imprescindible para afrontar mejor los actuales desafíos de la Educación Superior en el contexto angolano. En relación con estas apreciaciones en el Informe Delors se plantea:

*“Al considerarse a las universidades como una sede de cultura y estudio abierta a todos, la Comisión pretende únicamente concretar el eje de su orientación: la educación a lo largo de la vida. Busca, además, que se reconozca la misión de la universidad, y aun sus responsabilidades, en su participación en los debates generales acerca de la concepción y el futuro de la sociedad”. (1996, p. 148)*

<sup>1</sup> ISCED-Huambo-Angola

<sup>2</sup> Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Cuba.

La Enseñanza Superior tiene como misión preservar, desarrollar y promover, a través de sus procesos y en estrecho vínculo con la sociedad, la cultura de la humanidad. Para ello se hacen necesarias modalidades de formación poco complejas en su realización que permitan establecer relaciones de diálogo profesional, análisis y mejora de la enseñanza a partir del estudio y reflexión de la realidad educativa y el aprendizaje entre pares de docentes que asumen el papel de críticos recíprocos.

En la República de Angola el docente del Instituto Superior de Ciencias de la Educación en la misión de formar integralmente al estudiante, cuenta por tanto con conocimientos de la asignatura que enseña y de los procedimientos para implementar el currículo, lo que no significa que no deba estudiar su práctica. Es en estas escuelas donde se deben crear las condiciones para garantizar la efectividad de las transformaciones que se necesita desarrollar en todos los niveles de enseñanza con el fin de llevar adelante este empeño social de formar integralmente al estudiante.

La novedad científica radica en que se propone un programa de formación continua que se distingue por la forma en que se estructuran sus bases teórico conceptuales y metodológicas con carácter integrador, en el que se concibe la formación del profesor universitario en el tránsito por cada una de sus etapas, de forma continua, sistémica y coherente con las características de la universidad angolana actual y cuyo dominio de la habilidad aprender a aprender le otorga singularidad a partir de la determinación de los criterios y secuencias de aprendizaje que permiten al profesor alcanzar un determinado nivel de dominio de esta.

La contribución a la teoría se concreta en el establecimiento de los criterios y secuencias de aprendizajes que determinan los niveles de dominio de la habilidad aprender a aprender en el tránsito por las diferentes etapas del proceso de formación continua, aspectos abordados de manera incipiente por las ciencias pedagógicas. El aporte práctico radica en un programa para la formación continua del docente/tutoren en la habilidad aprender a aprender que contiene un curso de posgrado y guías de autopreparación.

## II. - MARCO TEÓRICO

La UNESCO (1998) dedica especial importancia al debate de la formación del profesor universitario teniendo en cuenta los desafíos actuales que tiene que enfrentar este personal y las competencias que necesita desarrollar para responder con éxitos a estas demandas. Las investigaciones de Imbermón (1998); Cano y Revuelta (1999); Díaz y Hernández (1999); Morán (2004); Fabara y otros (2004); Alpizar (2004); Ávalos (2007); Bondarenko (2009); Collazo (2011); Morales y Carballo (2012) entre otros, sustentan este estudio, por cuanto han tratado la formación de los profesores desde diferentes aristas, en las cuales se evidencian tratamientos diversos que van desde las más axiomáticas como la formación para la función docente, así como la consideración de ser un proceso que articula prácticas de enseñanza y de aprendizaje, cuyo objetivo es el aprendizaje.

La formación continua constituye una dirección fundamental en el perfeccionamiento de la Educación Superior contemporánea. En Europa, varios autores (López, Latorre y León, 2006; Zabalza, 2008; López y Fernández, 2010) consideran a la formación del profesor universitario como uno de los cambios necesarios que conlleva el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. El autor considera que la formación continua debe constituirse en un proceso innovador, que sea capaz de promover una transformación, desde la propia concepción de la función del docente/tutor en el escenario de la preparación del estudiante por la vía curricular, la preparación para el empleo para satisfacer las demandas de adquisición y actualización permanente de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le exige el contexto actual, a partir de la habilidad aprender a aprender.

La preparación de los docentes en el contenido, como resultado del proceso de formación, prevé potenciar el desarrollo profesional, que comprende las funciones investigativa, reflexiva y de innovación, que se traduce en el análisis de la práctica pedagógica, la transformación de los conocimientos obtenidos, en cambios dirigidos a innovar los propios contenidos y las metodologías, que contribuyan a mejorar los resultados de la enseñanza recibida y la transferencia de los mismos al contexto escolar.

El aprendizaje se produce cuando el ser humano no solo aprende relaciones dadas por simple conexión estímulo-respuesta, sino también cuando se producen las relaciones lógicas, significativas que entrañan procesos de razonamiento inductivo o deductivo, es decir, procesos mentales complejos como los que caracterizan al ser humano. Por consiguiente, lo expresado apunta a que si queremos comprender el proceso del aprendizaje tenemos que interesarnos por la capacidad mental del maestro- alumno, para reorganizar su campo psicológico (conceptos, memoria)

La profundización en el tema de formación continua, posibilitó determinar una concepción de esta para el docente/tutor, a partir de la preparación en el orden teórico y de los procedimientos, en integración con un conjunto de conocimientos y actitudes en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la práctica pedagógica, desde la escuela, que se manifieste en una actuación pedagógica creadora y con la utilización de todos los espacios y momentos, que la institución formadora, le permita de acuerdo con las exigencias de ISCED.

Considerando lo anterior, surge el problema científico a través de la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo contribuir a la preparación del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender?

Para considerar cualquier propuesta de formación continua encaminada a la preparación del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender de los estudiantes, es necesario tener presentes los fundamentos que sustentan la concepción de esta.

La tutoría como forma en que se organiza el proceso docente educativo potencia el proceso de construcción de los conocimientos

con un carácter teórico y práctico, a partir de la interacción directa y sistemática de los componentes personales que intervienen en la práctica pedagógica (tutor y estudiante).

Esta constituye una modalidad de docencia presencial junto al estudio independiente y los servicios de información científico-técnica y docente. Esta actividad no solo transcurre en el contexto tutor-tutorado, sino que trasciende estos límites si se tiene en cuenta que para lograr un exitoso asesoramiento, el tutor debe conocer las particularidades de sus estudiantes, tanto desde el punto de vista social como familiar también su rendimiento académico, situación laboral y, por tanto, la posibilidad de una dirección del proceso de formación inicial del estudiante atendiendo a sus necesidades y teniendo en cuenta las potencialidades.

Al tratarse del docente/tutor, la habilidad de aprender a aprender se logra cuando estos pueden percibir sus procedimientos de aprendizaje, monitorear su desempeño, mejorarlo y -de ser necesario- corregirlo. Se trata de aprendizajes valiosos para las actividades académicas, pero con impacto más allá del ámbito escolar, puesto que se proyectan a su contexto personal y social, a sus proyectos de vida. Aprender a aprender es una capacidad integral y compleja cuya consideración implica su inscripción en un contexto sociocultural, la actividad intelectual en relación con los contenidos (conceptos, estrategias, procedimientos) y la movilización de componentes subjetivos (deseos, motivaciones...) e intersubjetivos.

Para la evaluación del nivel de dominio de la habilidad aprender a aprender se hace necesario la definición de niveles de dominio (Sánchez y otros, 2012), así como las secuencias de aprendizajes que debe lograr el profesor para alcanzar el dominio de la habilidad y avanzar desde el nivel básico hasta el nivel avanzado, donde el nivel avanzado coincide con la definición de habilidad aprender a aprender. En esta investigación se asume el criterio de que el nivel de dominio como las secuencias de aprendizajes que necesita alcanzar el docente/tutor de manera progresiva y estrechamente vinculado al desempeño integrado en la realización de las acciones y operaciones que le permiten el estudio, reflexión y transformación de la práctica pedagógica.

Estos niveles deberán tratarse y desarrollarse de manera progresiva conforme el profesor vaya avanzando en las diferentes etapas y sesiones del programa de formación continua. Por tanto, los niveles de profundización y complejidad deberán tener total coherencia con cada una de las acciones de formación. Dicho nivel exige un tratamiento coordinado tanto en vertical como en horizontal por parte del equipo docente.

El nivel de dominio se determina teniendo en cuenta la evolución histórica del perfil de formación del profesional universitario, los resultados del aprendizaje y contenidos asociados a la habilidad aprender a aprender en el proceso de formación continua, el diseño de programas de formación continua y el sistema de trabajo metodológico para estos propósitos.

Los niveles de dominio permitirán construir trayectorias académicas progresivas e identificar claramente los niveles de habilidad a desarrollar en los distintos momentos de la formación continua. Estos constituyen evidencias válidas y representativas de la habilidad que el docente/tutor debe alcanzar progresivamente y que expresan los resultados de aprendizajes que ha de lograr en las distintas etapas de la formación.

El tránsito por los diferentes niveles de dominio se produce de forma cíclica por lo que estos no se dan de manera rígida en un momento dado, sino que dependen de los avances y evolución que debe alcanzar el docente/tutor. El dominio de la habilidad aprender a aprender no se alcanza de una sola vez, ni de forma acabada, sino que, en el proceso de formación, se produce el logro de habilidades, conocimientos y valores que se integran en las secuencias de aprendizajes que conforman estos niveles.

Se considera que un profesor manifiesta dominio de la habilidad aprender a aprender si: realiza elaboraciones teórico-metodológicas de los problemas que detecta en la práctica pedagógica; planifica acciones e interviene en la mejora y/o transformación de la práctica pedagógica; comunica los resultados con claridad, precisión, rigor y convencimiento; aplica los resultados a la práctica logrando una transformación renovadora; muestra honestidad en la valoración de los resultados alcanzados; toma decisiones sobre la base de aprendizajes logrados a partir de la situación que presenta; conoce sus debilidades y fortalezas para aprender a aprender y determina acciones para emprender su mejora; actúa con ética y compromiso; asume de manera independiente los problemas de la práctica; es auténtico en las soluciones que propone; domina las secuencias de aprendizaje de la habilidad aprender a aprender y transfiere los conocimientos alcanzados a nuevas situaciones en correspondencia con las demandas sociales.

La manifestación de estos elementos es expresión concreta de los niveles para la evaluación de la habilidad: básico, intermedio y el avanzado que permiten evaluar si el profesor desarrolla la habilidad, lo que no implica la desintegración de su esencia, sino que sus aprendizajes se evidencian en desempeños integrados.

Para establecer los niveles de dominio de la habilidad se plantean cuatro criterios (Sánchez y otros, 2012) que permiten verificar las secuencias de aprendizaje:

-complejidad: depende de los factores o variables que intervienen, el dinamismo y la heterogeneidad de los factores y del nivel de dificultad que implica el desempeño dependiendo de la situación profesional y el contexto.

-reflexión: ejercicio interno del sujeto para actuar que depende de la autoevaluación de sus debilidades y fortalezas y qué acciones necesita emprender para su mejora (metacognición).

-autonomía: capacidad para tomar decisiones utilizando sus propios aprendizajes, independencia, autorregulación para su actuar profesional.

-profundización: manejo o dominio de recursos que necesita para abordar una situación profesional.

De acuerdo a los criterios establecidos el profesor debe alcanzar determinadas secuencias de aprendizajes que permitan ubicarlo en un nivel u otro de dominio de la habilidad.

Desde una visión de habilidad como desempeños y resultados, no se debe obviar que estas también son procesos y que un enfoque de procesos es más pertinente para la realidad educativa y más congruente con una posición de la didáctica. De esta manera la construcción de secuencias de aprendizaje desde un enfoque de habilidad significa un reencuentro entre lo didáctico y esa visión de procesos. Desde esta perspectiva la secuencia de aprendizaje se concibe como una serie de acciones y operaciones que se derivan de una estructura didáctica (actividades de motivación y disposición, de profundización y de perfeccionamiento) y obedece a una visión que emana de la didáctica: generar procesos centrados en el aprendizaje, trabajar por situaciones reales derivadas de la práctica educativa, reconocer la existencia de diversos procesos intelectuales y de la variada complejidad.

La construcción de una secuencia de aprendizaje tiene como punto de partida una serie de aspectos que emanan, para el caso de esta investigación del propio contenido de aprendizaje, de las habilidades que le permiten al docente transformar su desempeño asumiendo una actitud determinada ante los cambios y mejoras que demanda su práctica pedagógica y de las actitudes y valores que se necesitan para enfrentar este proceso. De ahí la importancia de construir secuencias a partir de la práctica pedagógica del docente/tutor, cuestión que le ayudará a reflexionar sobre esta y dar un sentido al acto de aprender por la vía de la formación continua.

La estructura de la secuencia se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades en la etapa de la planeación y la evaluación del aprendizaje incluidas en esas actividades, la que es conveniente que encuentren sentido a través de un problema, es decir, aprender a aprender que permite organizar la estructura de secuencias que se desarrollan a través de la autopreparación, el curso y el trabajo metodológico y contar con elementos para realizar evaluación.

Por tanto, detectar una dificultad o una posibilidad de aprendizaje, permite reorganizar el avance de una secuencia, mientras que los resultados de una actividad de aprendizaje, los productos, trabajo con las guías o tareas que el profesor realiza constituyen elementos de evaluación, de ahí el carácter cíclico que posee esta concepción.

### **III.- DISEÑO METODOLÓGICO**

Desde el punto de vista del enfoque metodológico se asume las fases y etapas declaradas por Rodríguez, Gil y García (1996), teniendo en cuenta las acotaciones que hacen estos autores sobre la flexibilidad en estudios cualitativos. El paradigma de investigación asumido intenta precisar espacios estructurales organizativos (fases y etapas) con el solo propósito de facilitar la comprensión del proceder del autor en este trabajo, y para el empleo posterior de la metodología asumida en estudios pedagógicos similares.

Las fases que se asumen son: preparatoria, trabajo de campo, analítica, e informativa, por ser las más propicias para abordar el estudio del objeto dada su naturaleza, los antecedentes en estudios de este tipo, la consideración de las particularidades de los sujetos que han servido de apoyo para la conformación de los resultados principales, las posibilidades de los métodos empíricos empleados, y las características de las muestras que han servido para desarrollar la investigación.

Se asume como particular el hecho de considerar los significados que tiene los acontecimientos para los sujetos que se investigan, en cada una de las acciones se realiza un registro minucioso de los sucesos, las vivencias y expresiones que van matizando el despliegue de la competencia intercultural integrada en sus diferentes niveles y dominios.

El paradigma cualitativo profundiza en las relaciones de los fenómenos y sus cambios, así como en el papel de las contradicciones que se presentan, las que a su vez se convierten en fuente generadora del desarrollo al permitir la comprensión de la singularidad en el proceso educativo al reconocer la unidad entre lo general, lo particular y lo singular para comprender lo diverso.

Este diseño fue modificado sucesivamente a partir de las incorporaciones que se tomaron en el contacto con los actores de la investigación. La fase constó de dos etapas: la etapa reflexiva y la etapa de diseño. En la etapa reflexiva se delimitó el problema de investigación a partir de la experiencia de en práctica profesional relacionada con la formación de estudiantes de la carrera de Historia. Se estableció el marco teórico que sirvió de punto de partida y referencia para el adecuado sustento y desenvolvimiento de las indagaciones futuras. Éste fue enriquecido consecutivamente a partir de nuevas incorporaciones que exigían las respuestas a las contradicciones que se presentaban en el trabajo de campo.

En esta etapa se desarrolla la búsqueda de los fundamentos teóricos que se convertirían en referentes para la investigación, así como para el establecimiento de las categorías necesarias. La búsqueda teórica estuvo orientada a establecer las direcciones en torno a elementos como: la pertinencia de la habilidad aprender a aprender en el marco de la tutoría en la Enseñanza Superior en Angola. En la etapa de diseño se presenta el programa de formación continua.

El contexto de la investigación se define en el departamento de humanidades. Para su elección se siguen los siguientes criterios:

- Acceso del investigador a la población y muestra por ser profesor de la carrera de Licenciatura en Historia.
- Estabilidad de los docentes/tutores del Departamento.
- Alto nivel de compromiso para desarrollar el estudio por parte de los directivos de ISCED.

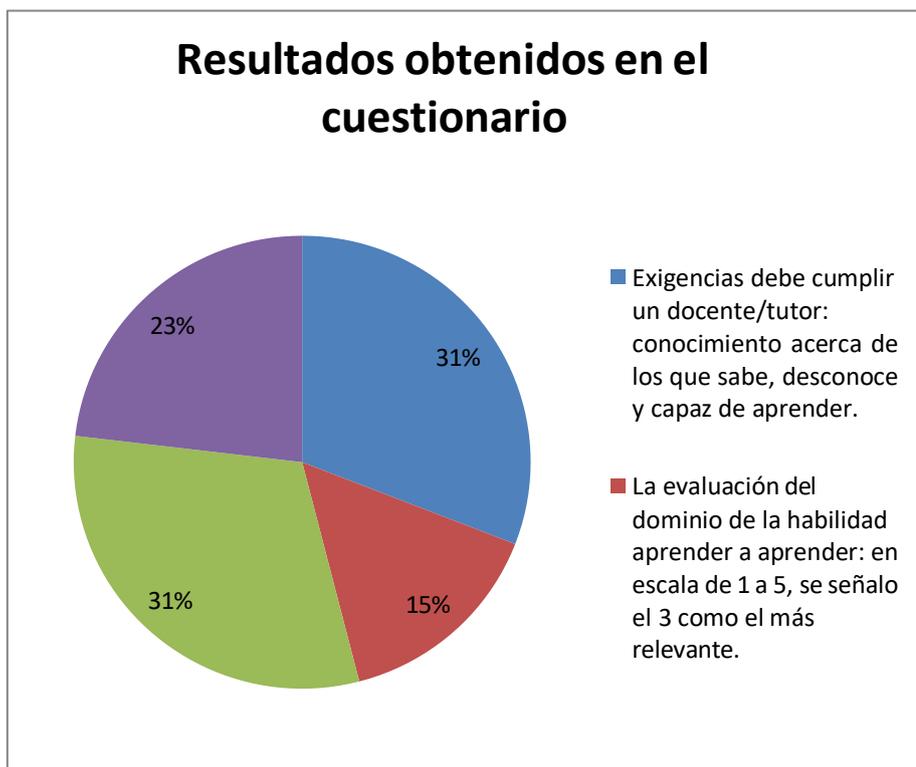
Para el estudio se utilizó como población los 33 profesores del departamento de Humanidades y como muestra 13 profesores de la carrera de Historia, lo que representa el 40 % de representatividad.

Para abordar la investigación se implementó un cuestionario que tiene por objeto indagar en el nivel de preparación del docente/tutor en la habilidad aprender a aprender

#### IV.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Una vez implementados el cuestionario de recogida de datos, se obtienen como resultado un grupo de potencialidades y carencia que orientan la propuesta de un programa de formación continua.

Gráfica N° 1



Los resultados obtenidos corroboran la necesidad de considerar al programa de formación continua en la habilidad aprender a aprender como conjunto de acciones planificadas, sistemáticas, dirigidas a la formación que permita al docente/tutor el tránsito ascendente hacia el dominio de la habilidad con el objetivo de solucionar los problemas que se le presentan en la práctica educativa, logrando renovarla o mejorarla.

Las acciones se distinguen por su carácter sistémico e intencionado que tienen como propósito alcanzar determinados objetivos, dirigidos a solucionar problemas de la práctica educativa, para modificar, incentivar la mejora y la innovación, potenciar el intercambio de experiencias que contribuyan al perfeccionamiento de la formación del profesor y como resultado la renovación de la práctica. Favorece la reflexión sobre los conocimientos teórico-metodológicos y prácticos necesarios en el contenido de la habilidad aprender a aprender y ofrece la oportunidad al docente/tutor de desarrollar secuencias de aprendizaje que conduzcan al dominio de la habilidad.

Para la presentación del resultado científico: Programa de formación continua del profesor universitario en la habilidad aprender a aprender se tuvo en cuenta los criterios expresados en el trabajo: “Los resultados científicos de la investigación: el programa como resultado científico”, de Salmerón y Quintana (2008), donde se señala que un programa como resultado científico debe incluir los siguientes aspectos: Introducción, Objetivo general, Fundamentación, Componentes estructurales y Evaluación.

## **Componentes estructurales del programa**

### **Diagnóstico:**

Este componente del programa constituye una premisa básica para la estructuración del resto de los componentes que a partir de la determinación de necesidades propicia el tránsito del profesor por las diferentes etapas del proceso de formación, el mismo hará énfasis en los elementos que forman parte de la estructura interna de la habilidad y las secuencias de aprendizaje que abarca cada nivel de dominio. Debe garantizar el enfoque personalizado integral y desarrollador de este proceso.

### **Planeación de las acciones a desarrollar.**

Desde el punto de vista de la planificación para la ejecución de las acciones que componen el programa estas se organizan atendiendo a: acciones de diagnóstico, de apoyo institucional, de superación profesional, de trabajo metodológico, de tutoría y acciones de transformación de la práctica. Estas acciones se desarrollarán en tres etapas del proceso de formación cuyo criterio de ordenamiento obedece a las necesidades de los profesores y a la lógica que se asume de manera que pueda transitar por las secuencias de aprendizaje que comprende cada nivel de dominio y alcanzar el dominio avanzado, donde se evidencia el carácter cíclico de este proceso lo que significa un movimiento ascendente y progresivo hasta alcanzar el dominio de la competencia.

### **Orientaciones metodológicas para la ejecución de las acciones.**

Se debe atender, al implementar este programa como condición indispensable el carácter integrado de la habilidad y la implicación de cada nivel de dominio en las diferentes etapas que lo conforman.

### **Ejecución y desarrollo de las acciones.**

En este momento ocurre el despliegue de las diferentes etapas del programa y de las acciones en que las mismas se estructuran. Por lo que será importante atender a los siguientes requisitos:

Tener presente que la etapa de motivación y disposición corresponde al dominio básico, es decir, se trabaja en el escenario del descubrimiento de las prácticas erradas o las buenas prácticas de manera que desde el inicio se puedan ir ubicando las posibles ayudas y el trabajo diferenciado con los profesores.

Se podrán desarrollar sesiones de trabajo para debatir los resultados alcanzados en la práctica pedagógica y derivados de la participación en las acciones del sistema de trabajo metodológico que se desarrolla en el departamento, así como la realización de ejercicios individuales y en equipos de trabajo y la utilización de recursos didácticos variados que faciliten el proceso formativo, desde las posibilidades reales de los sujetos en formación.

En la etapa de profundización se implementa el curso, se despliegan las acciones de trabajo metodológico y de tutoría lo que permite que gradualmente el docente/tutor transite de un nivel insipiente de dominio de la habilidad aprender a aprender de esta en diferentes contextos.

En la etapa de perfeccionamiento abarca todas las acciones relacionadas con la transferencia de aprendizajes y el desarrollo de habilidades y actitudes adquiridas que conducen de manera progresiva al nivel avanzado en que el docente/tutor es capaz de integrar la aplicación de los elementos en que se estructura la habilidad.

### **Evaluación del programa.**

Permite obtener los resultados de la aplicación del programa, así como el cumplimiento del objetivo del mismo, la constatación de la transformación del objeto de estudio y por ende su contribución a la solución del problema planteado. En este sentido se interpreta la evaluación como proceso y como resultado, cuya orientación debe ser teórico práctico como objetivo esencial.

## **3.1.- DISCUSIONES**

La continuidad del Programa de formación continua está asegurada en tanto los directivos lo reconocen y avalan, apoyando su generalización en otros departamentos de ISDEC e incluso en otras instituciones, estimulan y generan los espacios de superación continua para su realización parcial o total según necesidades de formación, se encuentra como objetivo a lograr dentro del Plan de Superación de la institución.

En la primera e la segunda lección del curso las clases no se desarrollan como lo deseado por cuenta del desconocimiento del tema la habilidad aprender a aprender que era un tema novedoso. Con el desarrollo del curso de la situación ha cambiado, mucho interés por parte de los docentes que han empujado a gustar el tema.

El mejoramiento de promover el desarrollo integral de la personalidad, potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y la autorregulación y desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida. tratamiento y analice los programas, orientaciones metodológicas, confrontan sus ideas con los demás docentes, son portadores y agentes de una cultura de cambio, de una

cultura que pueda hacer posible mejorar el tratamiento del contenido de la habilidad aprender a aprender y consideran los espacios en ISCED donde tengan oportunidad de expresar sus criterios y valoraciones sobre los problemas que investiga. Se denota la actualización de la metodología para el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje, elaboran propuestas aplicadas al contenido y la metodología para el tratamiento de la de la habilidad aprender a aprender. Emiten y reflexionan juicios en el mejoramiento necesidades del perfeccionamiento promover el desarrollo integral de la personalidad, Sugerencias derivadas de los documentos para el tratamiento y analice los programas, orientaciones metodológicas y libros de textos para identificar las necesidades correspondientes al año que atiende.

El programa se aplicó durante un curso escolar y reinicia su aplicación el inicio del curso 2025-2026 en torno al contenido seleccionado y otras necesidades de interés y motivaciones de los docentes. Activándose nuevamente cada una de las etapas del programa.

#### IV.- CONCLUSIONES

La implementación del programa de formación continua permitió reconfigurar y enriquecer la habilidad de aprender a aprender en el docente/tutor desde una dinámica que se distingue por la forma en que se estructuran sus bases teórico conceptuales y metodológicas con carácter integrador, en el que la formación del profesor universitario transita por diferentes etapas, de forma continua, sistémica y coherente con las características de la universidad angolana actual y cuyo dominio de la habilidad aprender a aprender le otorga singularidad a partir de la determinación de los criterios y secuencias de aprendizaje que permiten al profesor alcanzar un determinado nivel de dominio de esta.

El resultado posee amplias posibilidades de aplicabilidad para el contexto que se propone y en otros cuyas características de la realidad de la formación continua lo demande.

Los principales impactos son de carácter social dentro en contexto de la formación continua del docente/ tutor de ISDEC- Humabo- Angola, lo que alcanza su expresión máxima en el reconocimiento docente, el auto perfeccionamiento docente y la elevación de la calidad de la preparación del docente en el contenido seleccionado en esta investigación, además se amplían las posibilidades y oportunidades de mejoramiento profesional.

La investigación aporta el establecimiento de los criterios y secuencias de aprendizajes que determinan los niveles de dominio de la habilidad aprender a aprender en el tránsito por las diferentes etapas del proceso de formación continua, aspectos abordados de manera incipiente por las ciencias pedagógicas y desde el aporte práctico presenta un programa para la formación continua del docente/ tutoren en la habilidad aprender a aprender que contiene un curso de posgrado y guías de autoperparación.

#### Referencias bibliográficas

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, p. 98.

Imbernón, F. (1998). La Formación del Profesorado, Barcelona: Editorial Laia.

Díaz, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.

Cano, R. y Revuelta, C. (1999). La formación permanente del profesorado universitario. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(1). Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224326368.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326368.pdf)

Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico. Perfiles Educativos, 26, 105-106. México. ISSN: 0185-2698.

Fabara, E., Buenaventura, M. y Torres, J. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela. OREALC/UNESCO. 2004 Recuperado de [http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion\\_formacion\\_docente\\_inicial\\_servicio\\_colombia\\_ecuador\\_venezuela\\_unesco.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_inicial_servicio_colombia_ecuador_venezuela_unesco.pdf)

Alpizar, F.R. (2004). Modelo de la gestión para la formación y desarrollo de los directivos académicos en la universidad de Cienfuegos (Tesis de doctorado). Universidad de La Habana. La Habana.

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. Revista Pensamiento Educativo, 41(2). Recuperado de [pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/.../417-934-1-PB.pdf](http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/.../417-934-1-PB.pdf)

Collazo, C., & Hernández, R. Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. Revista electrónica de psicología Iztacala, 14(2), 1.

Morales, A., Carratalá, E., Orgilés, M., & Espada, J. P. (2017). Un estudio preliminar de la eficacia de un programa de promoción de la salud sexual en adolescentes con padres divorciados. *Salud y drogas*, 17(1), 37-44.

Bondarenko, V. M. (2009). Innovations, information society and long-term development strategy of Russia. *Икономически изследвания*, (3), 39-54.

López MC., Latorre MJ. y León MJ. (2006). Los docentes universitarios ante el espacio europeo de educación superior. Universidad de Granada. Disponible en: [http://web.ua.es/.../2006.../espacio\\_europeo\\_de\\_educacion\\_superior.htm](http://web.ua.es/.../2006.../espacio_europeo_de_educacion_superior.htm)

Sánchez, T., Molina, P., del Valle, R., Pascual, G. y Alivial, M. (2012). Orientaciones para la renovación curricular. Guía 2 Niveles de dominio de la competencia. Centro de innovación de la docencia. Chile: Universidad Católica de Temuco.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 14, 24-26.

Salmerón, E. y Quintana, O. (2008) Los resultados científicos de la investigación: el programa como resultado científico [CD-ROM]. Universidad de las Ciencias Pedagógicas Félix Varela. Villa Clara.