

## *El taller como componente curricular para la formación integral en la educación superior*

Berta Margarita González Rivero\*

(Recibido: septiembre de 2016, Aceptado: octubre de 2016)

### RESUMEN

El artículo presenta las ideas sobre la aplicación de la teoría del enfoque histórico cultural a un diseño curricular para la formación integral en la educación superior. Se enfatiza que ese proyecto tiene que lograr poner al estudiante en una posición activa con relación a su profesión. Puntualiza el significado complejo de formación y hace una propuesta de dos tipos de talleres como componentes del currículo para lograr ese propósito. Ellos son taller de integración y taller formativo. Se explican los supuestos psicopedagógicos de ambos. Esta propuesta es producto de un proyecto para rediseñar dicho currículo aplicado desde el año 1997.

**Palabras claves:** currículo, formación, formación integral, taller

### ABSTRACT

The article shows the idea about the application of historic cultural view to a curriculum for integral formation. It is empathized that this Project has to allow that the student analyzes an active position respect to his profession. It points the complex significance of formation. It proposes two types of workshops of the curricula in order to obtain that propose. They names are integral workshop and formative workshop. The bases theoretic of them were. This idea was a result of a project to redesign that curriculum and it was applicant since 1997.

**Key words:** curricula, formation, integral formation, workshop

### INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen el reto de realizar el perfeccionamiento constante de sus procesos para lograr cumplir con calidad sus misiones.

Esos retos se refieren a que el conocimiento sea más integrado, científico y en correspondencia con nuevos escenarios de ejercicio de la profesión, con nuevos perfiles y nuevas competencias. En casi todos los currículos se expresa de una u otra forma el propósito de la formación integral. En las transformaciones que se pretenden, muy pocas veces o ninguna, se reflexiona en el principal concepto que está en juego. Este concepto es el de formación.

Del análisis y profundización en ese término se precisó que su significado tiene una complejidad que se ignora y que por tal razón, no se toma en cuenta en las instituciones educativas como debe ser. La mayoría de estas IES se esmeran en proyectar un currículo para la formación de profesionales de una manera amplia y tratando de que no quede ningún deseo fuera. No obstante, todo este esfuerzo todavía no alcanza a reflejar el proceso real de la formación de ese profesional, ni de la formación integral.

Estas ideas llevan a reflexionar cómo debe ser todo el proceso educativo de una Institución para abarcar la formación y cuestionarse si el currículo, tal como se concibe, puede lograrla. De esta forma, surge también la pregunta de cuáles otros componentes curriculares pueden contribuir a realizar integralmente el proceso de formación.

Como es sabido por las investigaciones realizadas en los currículos, se ha constatado la existencia de cuatro tipos que conviven al mismo tiempo en ese proceso de formación, lo que muchas veces no es controlado. Está el currículo oficial (que es el que se elabora con varios documentos establecidos), el currículo vivido (es el proceso que realmente se realiza y que puede corresponder o no

\* Berta Margarita González Ribero. berta@cepes.uh.cu

con el proyecto), el currículo oculto (que es el que no se proyecta pero está latente en él) y el currículo nulo (que aunque está proyectado no se realiza). (Sanz, 2003) Esto muestra que implementar el proceso de formación es una tarea compleja que exige creatividad, responsabilidad y toma de decisiones certeras.

### **La concepción del currículo para la formación integral.**

En ocasiones se considera que las principales tesis del enfoque histórico cultural desarrollado por L.S. Vygotsky se materializan en la didáctica particular que se diseña y para ello se reelaboran los objetivos de los programas, se perfeccionan los métodos y cuando mejor, se crean algunos criterios de evaluación diferentes.

Si se profundiza en su teoría, es evidente que su autor no se orientó a pautar cómo conducir las acciones para lograr la formación del educando, sino que sus principales ideas expresaron cuestiones más profundas, vinculadas a la formación de la personalidad y al papel de determinados principios en la creación del ser humano.

Asumir este enfoque significa tomar estos postulados como premisa para concebir la formación en toda su magnitud y darle al proyecto las características que lo hagan fiel a esos postulados.

La categoría formación, desde el punto de vista pedagógico, no se limita al proceso de influencias que se diseñan en un currículo, porque en ese proceso también se busca un resultado que aún está en discusión, pero depende, además, del sujeto que recibe esas influencias. Por ello es una categoría pedagógica compleja. (González, 2016)

La perspectiva del sujeto (interioridad) de la formación es obviada en las IES. Para tratar de aclarar el papel de ese sujeto en ella se necesita tener respuestas a una serie de preguntas:

¿Cómo lograr un sujeto protagonista, no sólo en el aprendizaje de diferentes disciplinas, sino con respecto al currículo como un todo dirigido a la profesión?

¿Cómo lograr la posición consciente del estudiante con relación a sus objetivos profesionales?

¿Cómo lograr que el estudiante asuma la formación integral como su proyecto de vida?

¿Cómo hacer que el estudiante sienta y quiera recorrer el camino de su formación y vencer los obstáculos que aparezcan?

¿Cómo poner al estudiante en una relación integral con respecto a lo que se espera de él al concluir su formación?

Las respuestas a estas preguntas están todavía limitadas por las ciencias. La perspectiva que ha sido más desarrollada, al punto que se presenta su evolución con diferentes tendencias pedagógicas (CEPES, 2000) es la de exterioridad.

Se requieren investigaciones educativas para aclarar el camino de la posición del sujeto protagónico y de los resultados a lograr en la formación. El desarrollo de una orientación activa hacia los objetivos profesionales en el estudiante es sólo un pequeño avance. La orientación hacia los objetivos, en términos de este enfoque, no significa que tenga conciencia sólo de los conocimientos y las competencias, sino lograr que la tenga con relación a su propia personalidad. Asimismo, supone necesariamente una valoración de su desarrollo o crecimiento personal

La conciencia de la propia personalidad es posible cuando va más allá de los contenidos curriculares tradicionales y se contempla la metacognición, se proporciona el protagonismo, se incorpora todo el contenido de la zona de desarrollo próximo como conjunto de relaciones, de formas de colaboración con todo un sistema de sentidos personales. (Shuare, 1990). El concepto de aprendizaje y de zona de desarrollo próximo de Vygotsky enfatiza el papel de las relaciones sociales en la creación y desarrollo de potencialidades del sujeto. (Febles, 2000) También permite la apropiación y creación propia de los instrumentos como mediadores del desarrollo, la movilización de las vivencias producto de las experiencias, con la interpretación dirigida al contenido afectivo y la creación de proyectos de vida. Lograr poner en práctica todas estas cuestiones en la formación sería acercarse a su complejidad.

El proyecto de formación, por supuesto tiene que transformar los objetivos instructivos, tiene que lograr la integración de los conocimientos y tiene que proporcionar estrategias educativas para asumir este enfoque pedagógico. Pero estos elementos que se reducen a la didáctica, que muestran intentos avanzados de integración como

la disciplina integradora, los exámenes integrales, la práctica profesional, si bien contribuyen a disminuir la manipulación fraccionada del sujeto de formación, sólo actúan sobre el conocimiento y los contenidos, aun no enfocan al sujeto y no lo ponen en una relación integral con respecto su formación personal.

Si se orienta hacia el hombre, entonces los contenidos deben ser reorganizados en busca del sentido que para él tienen o en correspondencia con lo que se desea formar en él. De ahí que tenga que caracterizarse por la interacción de disciplinas que dan el reflejo más completo de la realidad, (González, 2013), que es lo que logra una representación e identificación del objeto por el estudiante y revela sus esencias. No puede irse a cambios formales ni externos sino a una concepción de formación del hombre, con un criterio histórico y cultural.

Para lograr ese diseño es necesario analizar el papel de ese profesional en la sociedad, donde está implícito su papel de ciudadano. Además analizar las exigencias de los puestos de trabajo a desempeñar y los roles sociales, valorar los retos a encarar en un período a mediano plazo, así como la valoración de las contradicciones de las prácticas emergentes y futuras.

Por tales razones, los objetivos generales que rigen el diseño cambian de objetivos de conocimientos a objetivos formativos o desarrolladores con respecto al estudiante. No son impersonales ni tecnicistas sino formativos.

La tarea es encontrar formas más efectivas de lograr un sujeto que decida asumir su formación y se proponga alcanzar sus objetivos profesionales y ciudadanos. Estas formas deben trascender los contenidos y pasar a la propia personalidad.

En el proyecto formativo se requiere una dinámica que sitúe al estudiante en una posición activa con relación al conjunto de contenidos y actividades de la profesión y de la sociedad. Esto significa movilizarlo hacia ellos, que pueda reconocer las transformaciones propias y de los demás, que se proponga proyectos de enriquecimiento, aprovechando sus potencialidades y formando los sentidos que toda su profesión debe tener para él, en el interior de su personalidad.

Orientar el currículo hacia el desarrollo de la personalidad implica fortalecer no sólo la formación de valores, sino desarrollar al sujeto como persona, con recursos

personológicos y teniendo como principal contenido la autovaloración. Para ello, existen cuestiones a garantizar como puede deducirse de lo anterior: clara idea del profesional a formar, interpretación adecuada de las exigencias de la profesión en la sociedad y el mundo, garantizar la interdisciplinariedad, relación dinámica entre currículo y didáctica, entre otras.

Lograr los espacios para esa dinámica, para que el propio sujeto se forme requiere promover en él la interpretación del lugar que ocupa en el sistema de relaciones, en un escenario eminentemente interactivo. Que resuma y active todo el proceso de forma progresiva, así como el entramado de relaciones y lenguajes educativos que se vivencian en la institución. Espacios dirigidos a la transformación cualitativa, actuando sobre el nivel potencial de desarrollo del estudiante con contenidos autorreferenciales y autoregulatorios.

Si el ser humano se educa gracias a la reconstrucción de los recursos personales mediante la actividad y la comunicación en colaboración con otros, entonces es necesaria la correspondencia entre el currículo pensado y el currículo oculto. B.F. Lomov (1989), seguidor de Vygotsky, destacaba que... "la comunicación determina a cada uno de sus participantes de diferentes maneras y, por tanto, es una importante condición de la manifestación y desarrollo de cada uno como personalidad." (7)

La actividad educativa sirve de mediador para la apropiación de la cultura y la formación de la personalidad. Es el educando, en su carácter de persona que es sujeto de la actividad formativa, el que se apropia de instrumentos y recursos, quien cuenta o no con ellos, quien crea soluciones nuevas, por lo que necesariamente tiene que ser centro del proceso. Se enfatiza el papel del estudiante como persona que asume activamente su aprendizaje y educación. Es, por tanto, sujeto de la educación.

### **El taller como modalidad pedagógica.**

En la actualidad todavía se considera el denominado "taller" como una forma novedosa incorporada a la pedagogía. Se utiliza en la enseñanza de pregrado y también en el posgrado, y concebido para diferentes niveles de educación.

La ampliación de su utilización ha dado lugar a diferentes tipos, pues aún genera confusión en su

concepción y realización. Cuando se revisa la literatura pedagógica relacionada con el taller, se presentan diferentes acepciones. Se proyecta como un instrumento con objetivos de aprendizaje y también de transformación e investigación. Lamentablemente en ocasiones, se concibe su utilización en la metodología pero sin penetrar en su esencia y sus propósitos.

Se puede considerar que aunque se ha ido abriendo paso a la enseñanza, la bibliografía es limitada. Los autores lo van definiendo según la idea que tienen de su utilización. Algunos le dan peso al aspecto participativo (Jiménez, 1989). En otros casos destacan la vinculación teoría-práctica. (García, 1991; Rigual, 1997; Merebant, 2005) Para otros autores es el producto de nuevos conocimientos lo más esencial. (Anger Egg, 1983; Añorga, 1995; Pedozo y Rodríguez, 2016; Kisnermar, 2000; Reyes, 2000)

Para Jiménez (1989), desde hace años, es difícil definir el taller porque se le ha dado ese nombre a diversas experiencias y, aun en la actualidad, continúa con esa imprecisión (Pedozo y Rodríguez, 2016). Para A.C. García (1991) es una forma pedagógica que pretende la integración teoría práctica, una instancia para analizar problemas específicos. Por su parte R. Rigual (1997) destaca el proceso de reflexión y proyección crítica de la teoría y la práctica para llegar a conclusiones colectivas. G. Merebant (2005) significa que es una reunión de trabajo para hacer aprendizaje práctico.

En los autores que valoran los conocimientos que se producen está J. Añorga que lo ve como un saber diferente. En cuanto a N. Kisnermar (2000) los catalogó como unidades productivas de conocimientos. Pedozo y Rodríguez, (2016) ven todas las cualidades pero enfatizan la integración de conocimientos, globalización y la interdisciplinariedad.

Al valorar las características esenciales, Pedozo y Rodríguez (2016), asumiéndolas como principios, plantean que son: aprendizaje en la práctica, participación, integración, interdisciplinariedad, globalización, controversia. Estas concepciones, que contribuyen a su definición, generalmente privilegian la adquisición de conocimientos.

Se pueden considerar como características esenciales del taller:

- El enfoque global de las cuestiones a tratar, tanto referido a temáticas de las ciencias expresando la interdisciplinariedad, como a la persona como totalidad. El taller no sólo permite la reflexión integral del contenido, sino de los procesos y de la propia personalidad.
- Jiménez (1989) puntualiza que esta característica es el punto de partida de la experiencia y Pedozo y Rodríguez (2016) la refieren a los conocimientos, se han presentado casos en que se delimitan los momentos teóricos y los momentos prácticos como los realizados hace años por la Escuela de Trabajo Social de Costa Rica. (Romero, 1990) Desde su utilización esa escuela resalta la unidad teórico-práctica, a pesar de separar sus momentos.
- Cada cuestión llevada al taller tiene implícita la necesidad de integrar, por tal razón los procesos mediante los cuales se produce el crecimiento personal, los instrumentos personales, los métodos que viabilizan el objetivo, así como los conocimientos incorporados de las experiencias tienen que modelarse para que logren el salto cualitativo. Se concretan en tareas formativas.

Las tareas diseñadas trascienden lo reproductivo y la propia integración como tal. Como expresa J. C. Ruiz y N. Álvarez son tareas que propicien la comprensión, el análisis, lo axiológico de manera intencionada. (Ruiz y Álvarez, 2010). Su diseño debe ser cuidadoso, pero no es necesario que sean estructuradas en diferentes sistemas o tipos como propone F. Trujillo, de organización, de aprendizaje, de comunicación. (Trujillo, 2010) En la formulación de la tarea debe integrarse todo lo que se pretende.

El enfoque global implica la persona como totalidad para la movilización de todos sus recursos psicológicos.

- *El trabajo coordinado y cooperativo* de un conjunto cuyo crecimiento depende de la actividad movilizativa en torno a las tareas. El resultado final de esta acción de grupo, debe ser la transformación del individuo, del grupo y de la realidad que le rodea. Por eso, el producto no es sólo de conocimientos e ideas nuevas, sino que ge-

nera un crecimiento en los procesos de aprendizaje, en la concepción de la realidad, en los recursos personales. Como fue experimentado por G. Domínguez, J.R. Prieto y F.J. Álvarez (2012) en diferentes condiciones educativas, el trabajo cooperativo influye además de los logros académicos en la formación de valores, motivaciones, habilidades sociales, etc a partir de las influencias que se producen

La preparación de los participantes es reconocida, para que puedan asumir los roles con relación a los objetivos. (Jiménez, 1989; Pedozo, 2016) M. Zabalza (2003) también le da un lugar especial a la preparación de los docentes con relación a la selección y desarrollo de las tareas, que denomina instructivas. Ello no armoniza con la definición que hace este autor de dichas tareas como unidades integrales, lo que requeriría más precisión.

- El producto generado es diferente, respaldado por una concepción no sólo epistemológica sino psicopedagógica. Las ideas que fundamentan el crecimiento personal son las que contribuyen a lograr la transformación del sujeto individual y colectivo.

Es un producto superior al precedente. Trasciende lo inmediato y eleva la comprensión e interpretación de la realidad. Ello se concreta en cambios cualitativos en Esos objetivos pueden alcanzarse en uno o en un conjunto de talleres, por semestre, por año, por curso, por carrera. También su denominación es variada. Aparecen talleres didácticos, pedagógicos, metodológicos, de aprendizaje, autogestionarios, de transformación, de integración. Ellos pueden ser clasificados según diferentes criterios.

Para Jiménez (1989) la clasificación es:

- Total: como método fundamental en la concepción epistemológica y psicopedagógica que comprende la organización curricular de una institución.
- Vertical: corresponde a una parte del currículo de un plan, a un área de conocimiento.
- Horizontal: corresponde a un problema en que se complementan o apoyan varias materias ubicadas en un mismo nivel.
- Taller de tarea: cuando se utiliza como "técnica didáctica" para un tema o problema concreto.

Para A.M. Gilimas y Díaz (2014) pueden ser horizontales y verticales pero para integrar temáticas

vinculadas con el tema del programa o problemas de un conjunto de temas.

Al pensar en la organización de este tipo de actividad puede concebirse en dos sentidos. Se pueden planificar cada uno de los pasos o momentos de la realización y por otro, se puede diseñar por etapas en varios talleres unido por un eje temático a lo largo de un período. Hay ejemplos que se han experimentado desde hace años como el de Chile en la formación de maestros. Se organizan 6 espacios a partir de 2do año y avanzan en espiral. (Eduardo, 1996)

Es posible separar los diferentes momentos de su realización, como en el caso que experimentó la Escuela de Trabajo Social de Costa Rica que organizó tres momentos: informativo, de trabajo grupal y de evaluación. (Romero, 1990)

Se incorporan al taller variados métodos, técnicas y medios de aprendizaje, vivenciales y creativos. Cuando se incluye una etapa evaluativa se diseñan instrumentos para ello y se realizan diversas formas. Pueden ser informes, registro de datos, diario de anécdotas, técnicas proyectivas, etc. Puede ser útil una adaptación del cuaderno de equipo utilizado por algunos autores. (Domínguez, Prieto y Álvarez, 2012)

Todos los participantes tienen roles que asumen y que propician el éxito: observadores, relatores, coordinadores hasta el comité organizador. Considerarlo como de utilidad para la formación, si es bien proyectado, tiene plena justificación porque promueve la solidaridad, la cooperación y el pleno desarrollo humano.

### **Talleres curriculares desde la perspectiva del sujeto de la formación**

Estos talleres fueron concebidos y organizados por la autora como resultado de un proceso de rediseño curricular realizado a partir de 1997 en una institución de educación superior. Este trabajo constituyó un proyecto que culminó con la creación de un currículo con componentes novedosos, el cual fue puesto en práctica con éxito.

La aplicación consecuente de la teoría seleccionada permitió la búsqueda de espacios a nivel curricular que no estuvieran comprometidos con los límites de contenidos particulares y sí con la formación general. Fueron denominados en dos formas: *taller de integración* y

*taller formativo*. Pueden ser considerados del tipo total porque es un método general del plan de estudios, que se relaciona con los objetivos generales y con todos los contenidos.

En la experiencia realizada se crean dos tipos de talleres y puede pensarse que el primero está orientado únicamente al conocimiento, y el otro, a la personalidad, pero esto no es exactamente así. La creación de estas dos formas se justifica sólo por lo difícil que resulta todavía la transformación de las concepciones tradicionales en las mentes de los educadores. Es una vía para el avance gradual de su unidad. En ambos se interrelacionan los dos aspectos, con un lógico énfasis en uno de ellos, pero sin obviar el otro.

El objetivo de estos componentes ubicado en el plan de estudios durante los años de la carrera es lograr la transformación cualitativa de los estudiantes en cuanto a la calidad de los conocimientos y el desarrollo de la personalidad.

Ellos constituyen espacios que toman en cuenta al estudiante como persona, como ser humano, como totalidad. Van dirigidos a una educación en la que se reconoce a la persona como un todo. Y como expresa A.J. Hoyos (2000) la vivencia tiene especial importancia, la reflexión sobre sí y el autoconocimiento.

En cuanto a la formación integral, donde aún no hay un desarrollo científico para llegar a un acuerdo, es útil la idea que propone L. Rincón al expresar... "vemos al ser humano como uno y a la vez pluridimensional, bien diverso como el cuerpo humano y a la vez plenamente integrado y articulado en una sociedad." (2008:1) De igual manera J. E. Villarreal (2012) ofrece una concepción certera cuando expresa que la formación se orienta a la integralidad aunque se divida en dimensiones.

En estos talleres está presente la característica del enfoque global ya que proponen la integración, no tanto de conocimientos de las diferentes asignaturas, sino de los objetivos educativos. Esto significa que aun cuando se determine una temática específica lo más importante es la dinámica que produce y contribuye a crear nuevas habilidades generales, actitudes, valores, proyectos de vida.

Para poder explicar lo que existe, a lo que se ha llegado, es necesario como expresara Vygotsky, ir al enfoque histórico sobre que significa una conducta, descubrir su

origen, la historia de su desarrollo hasta al presente. Es comprenderla en su historia. (Vygotsky, 1987)

Ellos constituyen espacios de recapitulación de todo el quehacer del educando, en cada período en que están ubicados. Van transcurriendo en espiral hasta llegar al punto en que ha culminado el proceso. Se complementan con la diversidad de acciones educativas en las que están implicados todos los actores, todos los contenidos y actividades de la IES.

Su organización responde a las exigencias del trabajo grupal y sus resultados son retomados e integrados progresivamente de manera que mantengan la continuidad en el proceso de formación del estudiante. Un papel esencial lo juegan las interacciones entre los participantes lo que no sólo constituye la vía de realización de la actividad y de alcance de los objetivos, sino de la transformación de los individuos. Los talleres responden a la tesis acerca del papel de lo social en la transformación y desarrollo de la personalidad. Sin llegar a delimitarse como ejes del currículo, se realizan en torno a una cuestión esencial que va progresivamente estimulando el desarrollo ascendente del estudiante a lo largo de su carrera.

Los fundamentos pedagógicos de estos talleres tienen su base en las siguientes cuestiones que los rigen:

- La reflexión del estudiante hacia su interior, hacia sus raíces.
- Desarrollar la conciencia del desarrollo personal y proyectar su autoperfeccionamiento.
- Dominio del cambio logrado y cómo se produjo. Conocimiento del camino por donde transita y perspectiva futura.
- Orientar la atención hacia mediadores (niveles de ayuda, métodos)
- Estimular una acción referencial y procesos de transformación, intencional. Promover la metacognición y la autovaloración.
- Estimular la elaboración conjunta de significados y sentidos.
- Movilizar las vivencias vinculadas a las experiencias y actuar sobre el nivel potencial de desarrollo del sujeto.

La determinación específica de los objetivos de cada taller, sus métodos y roles se realiza con la parti-

cipación conjunta de educadores y educandos, siendo consecuentes con los propósitos generales y su base psicopedagógica. Los estudiantes requieren preparación no sólo para cada uno de los talleres, sino para esa actividad como forma organizativa pedagógica. Para apropiarse de su papel en el espacio y asumirlo, deben entender qué es el desarrollo, a qué se le llama aprendizaje, cómo es posible el desarrollo propio y la influencia del grupo y la suya en los demás, así como a qué se le llama crecimiento personal y el papel formativo de la evaluación. Es necesario que haga conciencia de su compromiso individual con su comportamiento y con la preservación de la humanidad.

### **Taller de integración**

Es un componente organizativo del plan de estudios, con una frecuencia específica que se orienta hacia una temática central integradora o como expresa A. M. Gilimas y Díaz (2014) un problema de un conjunto de temas, que permite desarrollar habilidades de integración y sistematización, articulación de la teoría y la práctica, motivar la búsqueda de conocimientos y reflexionar acerca de cómo se realiza el aprendizaje y el sentido que ha formado sobre ello. Promueve la autorreflexión sobre su formación como profesional, sobre el alcance de su integralidad.

La temática es determinada dentro del conjunto de contenidos del período en el cual está enmarcado, prestando atención a su carácter globalizador. Las tareas a realizar son las que trascienden el puro conocimiento y llevan hacia la personalidad. Aun cuando se apoya en los conocimientos que están implicados en la temática, debe promover la actitud hacia el rigor científico, la responsabilidad social por su formación profesional y trascender a proyectos futuros. No cabe en él la reproducción de lo recibido, de lo acabado. Por tales razones, busca el aprendizaje consciente y el desarrollo del pensamiento crítico. Más que estimular los saberes de los participantes, se propone movilizar los valores que están implícitos en ese saber. En el primer taller se analiza y reflexiona sobre lo que es el aprendizaje, la calidad del mismo y el desarrollo personal. Se incluye un problema o tema central que puede haber sido resuelto antes del taller o durante su realización. Es provechosa la utilización de ayudas metodológicas para los participantes que

se le suministran con antelación y que le proporcionan conocimiento sobre los métodos de trabajo con la información, la realización de resúmenes y organización de los contenidos.

El conjunto de talleres de integración durante la carrera responde al mismo objetivo: calidad del aprendizaje y desarrollo profesional. Al final de sus estudios el estudiante ha logrado ser responsable de su propio desarrollo profesional.

### **Taller formativo**

Es un componente organizativo del plan de estudios, con una frecuencia específica, orientado hacia el desarrollo en los estudiantes de la capacidad crítica de su propio proceso de formación integral.

Este taller se propone situar al estudiante en una posición reflexiva con respecto a los objetivos de su profesión. Es un espacio diseñado para la autovaloración del nivel alcanzado con respecto a los objetivos propuestos en el período que corresponde. Por supuesto, que en ese plan de estudios los objetivos han sido formulados como objetivos formativos y no instructivos. Aquí se estimula la capacidad de autorregulación del estudiante y su actitud consciente.

En ese evento se estimulan todas las vivencias y experiencias de la vida de los estudiantes que reinterpretadas o reflexionadas permiten darle un sentido más personal con respecto a la personalidad de cada joven o del grupo. Es imprescindible el manejo y organización con carácter de proceso y aprendizaje grupal.

El primer taller se realiza al inicio de la carrera, primer día, se dedica a la preparación de los estudiantes con respecto a este tipo de actividad en el futuro. Se analizan los objetivos generales de la profesión y el modelo de perfil, utilizando métodos activos. Los estudiantes se autovaloran con respecto a ellos y valoran sus motivaciones y significado para su vida. Aquí se analizan los conceptos de desarrollo personal y profesional. Se reflexiona sobre las características del estudiante universitario, los nuevos métodos de estudio y como está cada uno con respecto a esas cuestiones. Se discute el plan de estudios, el sistema de actividades y conocen al claustro de profesores.

Después se pasa a los objetivos de primer año para valorar cómo se perciben y que obstáculos imaginan.

Al final hacen un proyecto de vida para los seis meses siguientes.

Todo esto se realiza con métodos activos, se trabaja grupal e individualmente. Se ubican por semestre, a lo largo de la carrera. Todos en su conjunto pueden considerarse etapas de reflexión bajo un tema central que es el desarrollo profesional e integral del estudiante universitario. Cada uno constituye un paso en el aprendizaje de los objetivos y en la autovaloración de su desarrollo personal. El estudiante va avanzando progresivamente en su formación, de manera consciente y responsable

### CONCLUSIONES

La formación integral constituye una aspiración para la enseñanza superior. Son muchos los esfuerzos que se dedican a lograr este propósito, pero aún no está claro su logro. Para ello hay que realizar un conjunto de transformaciones en el currículo, que no se limitan a los conocimientos, ni a la didáctica. Esta tarea está condicionada a tener una visión de la complejidad del concepto de formación.

Un propósito de formación para estudiantes universitarios requiere la proyección de un currículo que no sólo conciba el proceso sino que tome en cuenta al sujeto que se forma.

Habría que realizar innovaciones que se orienten en ese sentido. La creación de un tipo específico de talleres, con una concepción de formación, rigurosamente diseñados bajo los mecanismos del desarrollo personal de los estudiantes, constituye una propuesta novedosa para contribuir a la formación integral.

Estos talleres denominados de integración y formativos, con métodos diferentes están dirigidos al mismo objetivo, que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje y su propio desarrollo. Estos espacios curriculares se convierten en una vía de influencias, de protagonismo y retroalimentación grupal e individual para lograr la formación integral.

### SEMBLANZA DE AUTOR

Berta Margarita González Rivero Calle 15 No 1214 Apto 1, Vedado, La Habana Dra. en Ciencias Psicológicas, Profesora e Investigadora Titular, Centro Para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana, Cuba, Diplomada en Geren-

cia de la Innovación, trabaja temas educación de jóvenes, comunicación educativa, diseño curricular, formación ciudadana, competencias. Presidenta de la Asociación de Pedagogos de Cuba en la Universidad de La Habana. Teléfono 5378368684. Correo: berta@cepes.uh.cu

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anger Egg, E. (1983). *Hacia una pedagogía autogestionaria*, Editorial Humanista, Buenos Aires, Argentina.
- Añorga, J. (1995). *Glosario de términos*, CENECEDA, Mined, Cuba.
- CEPES, Colectivo de autores (2000). *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Editorial Universitaria Juan Misael Saracho, Tarija, Bolivia .
- Chaos, T. *Et al* (2015). "Sistema de tareas docentes para desarrollar habilidades profesionales desde la asignatura MGI en 5to año de medicina", en *AMC*, Vol 19, No 4, Camagüey, jul-ag 2015, Cuba.
- Domínguez, G.; Prieto, J. R.; Álvarez, F.J. (2012). "El cuaderno de equipo. Eje metodológico de aprendizaje cooperativo en una asignatura del Máster de Educación secundaria", *Revista Docencia Universitaria*. REDU, Monográfico. Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10(1), 239-255 Recuperado el 31.7.2016 <http://redabierta.usc.es/redu>.
- Edwaro, V. (1996). "El currículo y la práctica pedagógica: análisis de dos contextos en la formación docente en Chile", en *Revista Colombiana de Educación*, No 33, Colombia
- Febles, M. (2000). "El enfoque humano del desarrollo posible desde L.S. Vygotsky", en *Revista Cubana de Psicología*, Vol 7, No 1,
- García, A.C. (1991). "El taller un medio para el desarrollo social y humano". *Revista Creciendo Unidos*, No 4, Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- Gilimas, A.M. y Díaz, L. (2014). "Fundamentos de talleres para las relaciones interdisciplinarias para la superación de los docentes en la educación superior". *Pedagogía Universitaria*, Vol XIV No 1, pp 69-78, en <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/606pdf>, consultado 27.7.2016
- González, B. M. (2013). "La interdisciplinariedad: un rasgo de la educación contemporánea". *Revista Marista de Investigación Educativa*, RMIE Vol III No 4 y 5 EN-Dic 2013, Pag 23-35 [www.rmie.maristas.edu.mx](http://www.rmie.maristas.edu.mx)
- González, B.M. (2016). "La categoría formación", en Coords T. Ortiz y T. Sanz (2016). *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*, Editorial UH, La Habana, Cuba, pp. 153-169 ISBN 978-959-7211-72-3
- Hoyos, A.J. (2000). "Ambientes de aprendizaje que recupera las vivencias de los estudiantes como estrategia para formar maestros", en *Revista Avanzada*, No 8 dic, Universidad de Medellín, Colombia
- Jiménez, K. (1989). "El taller didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje: una experiencia en educación de adultos". *Revista de la Universidad de Costa Rica*, Vol 13
- Kisnermar, N. (2000). *Los talleres ambientales de formación de profesionales*, en Editorial Humanidades, Buenos Aires, Argentina

- Lomov, B.I. (1989). *El problema de la comunicación en Psicología*, Editorial Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.
- Mirabent, G. (1990). "Aquí talleres pedagógicos". en *Revista Pedagogía Cubana*, Año II, ab-jun, No 6, Mined, La Habana.
- Pedozo, O. y Rodríguez, E. (2016). Compilación, en [ecthst.es3.amazonaws.com/46450955.compilacion\\_oscar\\_estela.pdf](http://ecthst.es3.amazonaws.com/46450955.compilacion_oscar_estela.pdf).
- Reyes, M. (2000). "El taller en el trabajo social". *Taller de integración de teoría y práctica*, Editorial Humanidades, Buenos Aires, pp 18-19.
- Rigual, R. (1997). Talleres metodológicos: una propuesta para la formación del practicante y la integración del territorio con el ISP, ponencia en Congreso Internacional Pedagogía 97, Cuba.
- Rincón, L. (2008). ¿Qué entendemos por formación integral. . El perfil del estudiante que pretendemos formar en una institución educativa ignaciana, en <http://www.ucc.edu.ar/portalucc/archivosa/file/URMU/mision-URMU/formacionintegal.pdf>, recuperado 23.7.2014.
- Romero, M. C. (1990). "Acerca de la integración de la teoría y la práctica". *Revista Educación*, No 14, Costa Rica.
- Ruiz, J.C. y Álvarez, N (2010). Tareas docentes con enfoque integral en el proceso de enseñanza aprendizaje de la física en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, ponencia en Congreso Interamericano de Educación, Metas 2021, Buenos Aires, 13-15 sept 2010.
- Sanz, T., (2003). Cap 1 "El currículo. Su conceptualización", en González, M., Hernández, A., Hernández, H y Sanz, T. (2003). *Currículo y formación profesional*, Ediciones Instituto Politécnico José Antonio Echevarría, La Habana, ISBN950-261-106-8 pp 1-17
- Shuare, M. (1900). *La psicología soviética tal como yo la veo*, Editorial Progreso Moscú
- Trujillo, F. (2010). "La organización grupo-clase y de las tareas en la clase de educación física". *Revista Digital de Educación Física*, año 1, Num (2) en-feb 2010, ISSN 1989-8304
- Villarreal, J.E. (2012). *Sobre el concepto de formación. Reflexiones sobre el rastreo bibliográfico*, en <http://es.scribb.com/doc/228722082/sobre-el-concepto-de-formación>, recuperado 5.7.2013
- Vygotsky, L.S. (1987). *Historia de la funciones psíquicas superiores*, Editorial Científico Técnica, Cuba
- Zabalza, M. (2004). *10 competencias del docente universitario, en Calidad y desarrollo profesional*, Narcea, España, en [http://www.uls.edu.mx/formacionintegral/htm/10\\_competencias\\_docentes.htm](http://www.uls.edu.mx/formacionintegral/htm/10_competencias_docentes.htm), recuperado 30.7.3016

