

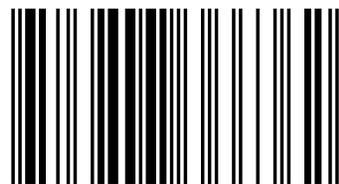
Aprender a Ser en la práctica docente

La formación de los docentes ha sido un tema de reflexión pues se le vincula con la calidad de la educación en el mundo entero. Muchos son los programas y recursos destinados a ello, sin embargo, el desarrollo del ser del docente, entendido como personalidad en actividad, ha sido abordado asistemáticamente. En razón de ello, en este libro, producto de mi tesis doctoral, se reflexiona sobre la función educativa, en Venezuela en cuanto al logro del Aprender a Ser en los docentes y se investiga sobre la aplicación de un programa educativo para ello con interesantes resultados. En consecuencia se ofrecen respuestas a estas interrogantes: ¿Cómo puede un maestro propiciar el desarrollo pleno de la personalidad de sus alumnos si no se conoce plenamente a sí mismo? ¿Cómo puede un maestro propiciar una actitud reflexiva si no está formado para ello?, ¿Cómo puede propiciar la visión de objetivos comunes en proyectos compartidos si tiene pocos espacios en su escuela para comunicarse con sus colegas?



Rebeca Castellanos Gómez

Licenciada en Educación, Dificultades de Aprendizaje. (UNA) Magíster en Gerencia de Recursos Humanos. (UNEG). Doctora en Ciencias Pedagógicas. (Universidad de La Habana). Jefa Departamento de Educación, Humanidades y Artes. Profesora de pre y postgrado en Educación. Directora de la Revista Kaleidoscopio. Investigadora del CICEG-UNEG, Nivel B PEI.



978-3-8473-6636-2

editorial académica **española**

Aprender a Ser en la práctica docente



Rebeca Castellanos Gómez

Aprender a Ser en la práctica docente

Alternativa educativa para el desarrollo de la personalidad del docente

Rebeca Castellanos Gómez

Rebeca Castellanos Gómez

Aprender a Ser en la práctica docente

Rebeca Castellanos Gómez

Aprender a Ser en la práctica docente

**Alternativa educativa para el desarrollo de la
personalidad del docente**

Editorial Académica Española

Impresión

Información bibliográfica publicada por Deutsche Nationalbibliothek: La Deutsche Nationalbibliothek enumera esa publicación en Deutsche Nationalbibliografie; datos bibliográficos detallados están disponibles en internet en <http://dnb.d-nb.de>.

Los demás nombres de marcas y nombres de productos mencionados en este libro están sujetos a la marca registrada o la protección de patentes y son marcas comerciales o marcas comerciales registradas de sus respectivos propietarios. El uso de nombres de marcas, nombre de producto, nombres comunes, nombre comerciales, descripciones de productos, etc. incluso sin una marca particular en estas publicaciones, de ninguna manera debe interpretarse en el sentido de que estos nombres pueden ser considerados ilimitados en materias de marcas y legislación de protección de marcas y, por lo tanto, ser utilizadas por cualquier persona.

Imagen de portada: www.ingimage.com

Editor: Editorial Académica Española es una marca de
LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Alemania
Teléfono +49 681 3720-310, Fax +49 681 3720-3109
Correo Electronico: info@eae-publishing.com

Aprobado por: Universidad de La Habana, tesis doctoral, 2004

Publicado en Alemania

Schaltungsdienst Lange o.H.G., Berlin, Books on Demand GmbH, Norderstedt,
Reha GmbH, Saarbrücken, Amazon Distribution GmbH, Leipzig
ISBN: 978-3-8473-6636-2

Imprint (only for USA, GB)

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek: The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this works is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher: Editorial Académica Española is an imprint of the publishing house
LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Germany
Phone +49 681 3720-310, Fax +49 681 3720-3109
Email: info@eae-publishing.com

Printed in the U.S.A.

Printed in the U.K. by (see last page)

ISBN: 978-3-8473-6636-2

Copyright © 2012 by the author and LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG and licensors

All rights reserved. Saarbrücken 2012

Aprender a Ser en la práctica docente.
Una alternativa educativa para el desarrollo de la personalidad del maestro

Rebeca Castellanos Gómez

Agradecimiento

A la Dra. Viviana González Maura, tutora de esta tesis
y a los maestros de la Escuela Bolivariana
Julia Rodríguez Viña
por haber creído que es posible trabajar
el desarrollo del ser
desde la práctica pedagógica.

A la Universidad de La Habana, institución
insigne en la que presenté esta tesis

INTRODUCCION.

A partir de la década de los sesenta se viene evidenciando un deterioro de la educación a nivel mundial, cuyo énfasis más marcado se ha observado en los países en desarrollo. Pareciera que existe consenso en torno a la tesis de que los sistemas educativos, en los términos en que están concebidos actualmente, han dado muestras de una limitada capacidad para atender los requerimientos de una sociedad cada vez más compleja.

La incidencia de una concepción educativa bancaria (Freire, 1998), atomista, con un marcado acento en procesos memorísticos no se adecua a la nueva realidad que se ha venido abriendo paso. Algunos eventos internacionales importantes dan cuenta de ello. Desde 1979 la preocupación ha sido evidente a través de: La Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros encargados de la Planificación Económica de los países de América Latina y del Caribe (1979), Segunda Conferencia General de la UNESCO (1980), Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, estrategias y modalidades de acción de un proyecto en la esfera de la educación en la región de la América Latina y del Caribe (1981), Conferencia Mundial de Educación Para Todos (Tailandia, 1990), Conferencia Mundial de Educación Superior (1998) de cuyos informes se desprende la existencia de una crisis educativa de orden cuantitativo y cualitativo debido a la pobre actualización y pertinencia de los sistemas educativos en términos de adecuación a una situación social de cambios acelerados.

Esta inquietud por una educación pertinente a la, cada vez más creciente, complejidad mundial en el siglo XXI tiene una de sus expresiones más completas en el documento **“La educación encierra un tesoro”** presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jackes Delors (1996). Este informe puede considerarse como punto de partida de una nueva dimensión educativa toda vez que contempla un acertado análisis situacional y

prospectivo, los horizontes, principios y orientaciones de una educación pensada para dar respuesta y generar nuevas inquietudes sobre el rol del ser humano en el mundo que le ha correspondido vivir.

Se reflexiona sobre el hecho de que “una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades

creativas.... para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprenda a ser” (1996: 96). Entender que la función educativa es lograr que la persona aprenda a Ser, significa mirarle desde otra perspectiva, mucho más humana. Significa considerar que el hombre, en tanto ser individual y social, esté en capacidad de dirigir su propio desarrollo, un desarrollo en beneficio de todos, en términos de Puig Rovira (2000) de lo que se trata es de formar a un ser humano capaz de construir una vida feliz que merezca la pena vivirla.

Posteriormente, en Septiembre 2001, se realizó en Ginebra la cuadragésima sexta reunión de la UNESCO, donde se generó un documento denominado **“La Educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje – problemas y soluciones”**. Este informe se sustenta en el Plan de Acción del Foro de Dakar, el informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI (antes señalado) y la Conferencia Mundial sobre Educación para todos de Jomtiem. El espíritu de este documento es servir “de referencia a los trabajos de la Conferencia Internacional de Educación” (2001:1) en un momento histórico que demanda de la educación un rol protagónico en el aprender a ser y a vivir juntos.

La educación para el desarrollo humano ha sido considerada por otros estudiosos de la materia, Maturana (1979), Torroella (2001) quienes se han dedicado a hacer suyos estos postulados y a traducirlos en métodos de trabajo aplicados a realidades sociales específicas habida cuenta de que “ese desarrollo (humano) responsable no puede

movilizar todas las energías sin una condición previa: facilitar a todos, lo antes posible, el **pasaporte para la vida** que le permitirá comprenderse mejor a sí mismo, entender a los demás y participar así en la obra colectiva y la vida en sociedad”. UNESCO (1996: 89).

Esta es una perspectiva humanista y desarrolladora de la educación que da pauta para materializar la visión del proceso educativo, tomando como eje vertebrador al ser humano desde los llamados “Cuatro pilares de la educación”: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a convivir. Estos cuatro pilares están interconectados entre sí en una red de múltiples relaciones, uno de los hilos relacionales es el **Ser**, el cual, se enmarca dentro de estos cuatro aprendizajes básicos a fines de comprender lo vital y complejo de su estudio en cualquier intento de investigar en educación.

Resulta obvio concluir que como todo proceso estos cuatro aprendizajes se unen desde una perspectiva compleja que tiende al desarrollo pleno de la personalidad del ser humano, con juicio crítico y espacio para la creatividad que le permitan comprender al mundo y actuar en consecuencia sobre principios universales y valores compartidos.

Partiendo de las consideraciones anteriores realizadas por la UNESCO y en el marco global de la inquietud sobre el mejoramiento de la calidad de la educación, el Estado venezolano a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes ha venido gestando, desde 1995, una serie de cambios que intentan mejorar la calidad de la educación venezolana. Para enfrentar esta situación el Ministerio de Educación se planteó algunas acciones estratégicas, entre las que se destacó la capacitación permanente de los docentes de Educación Básica. En este sentido, el Proyecto “Reto, Compromiso y Transformación” de la Dirección de Educación Básica consideró la necesidad de “Atender las necesidades de actualizar y capacitar en las áreas del ser, el saber y el hacer” (Equipo Nacional de Capacitación. 1997: 03). Específicamente en el ser se planteó:

Lograr en el docente el desarrollo de los pensamientos y comportamientos que eleven su autoestima, el deseo de enfrentar problemas con la seguridad de resolverlos, porque tiene talento, la creatividad, el conocimiento y la perseverancia para ello. Practicar la fijación de metas, reducir el temor al fracaso, asumir riesgos, cultivar la constancia en la tarea, vencer la desesperanza y elevar la motivación por el trabajo entre otros comportamientos y sentimientos que deben desarrollarse (Ob. Cit, 1997: 04).

Siendo así la atención al ser del docente ameritaba de un proceso formación a mediano – largo plazo con matiz muy humano. Los programas de Capacitación dirigidos por el Ministerio de Educación, por el Centro Nacional para la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC), así como las Unidades de Coordinación y Ejecución Regionales (UCER) no han contemplado (hasta ahora) una atención al ser tal y como fue planteada, en sus inicios, por la Dirección de Educación Básica y por la propia UNESCO. El énfasis ha estado, esencialmente en algunos aspectos del conocer y del hacer.

En función a lo anteriormente planteado podrá decirse que se observa una ausencia de líneas de acción, por parte del Ministerio de Educación dirigidas a la atención de las dimensiones del ser tal y como lo establece el nuevo Diseño Curricular venezolano. La formación integral del docente a fin de convertirse en un mediador efectivo de esos cuatro (04) aprendizajes, de dar respuesta a los fines de la educación plasmados en nuestra Constitución Nacional y de lo expresado en los diversos eventos mundiales en materia educativa, dista mucho de ser lo deseado, ¿Cómo puede un maestro propiciar el desarrollo pleno de la personalidad de sus alumnos si no se conoce plenamente a si mismo? ¿Cómo puede un maestro propiciar una actitud reflexiva si no está formado para ello?, ¿Cómo puede propiciar la visión de objetivos comunes en proyectos compartidos si tiene pocos espacios en su escuela para comunicarse con sus colegas? ¿Cómo puede vencer la desesperanza y elevar su motivación si no está plenamente consciente de sus fortalezas? Estas y otras interrogantes llevan a considerar la atención inmediata al desarrollo de la personalidad del docente como motor de cambio educativo hacia la calidad de vida.

Toda esta situación problemática nos hace buscar vías para contribuir con su solución y sustenta la necesidad de realizar una investigación que aborde el siguiente problema científico, objetivo e hipótesis.

Problema

¿Qué sustento teórico-metodológico debe tener una alternativa de formación para maestros de Educación Básica de una Escuela Bolivariana que propicie su desarrollo como persona en el ejercicio de su profesión?

Objeto de la investigación

El objeto de la investigación se enmarca en el diseño y aplicación Curso Aprender a Ser como alternativa de formación para el desarrollo del maestro como persona en el ejercicio de su profesión en un grupo de docentes de Educación Básica de una Escuela Bolivariana.

Objetivos generales.

- 1.- Diseñar el Curso “Aprender a Ser en la práctica docente” como alternativa de formación para maestros de Educación Básica de una Escuela Bolivariana que propicie su desarrollo como persona en el ejercicio de la profesión
- 2.- Valorar el desarrollo de la autovaloración, motivación profesional, las habilidades comunicativas y la tendencia en el funcionamiento de la personalidad en el ejercicio de su profesión en maestros de Educación Básica de una Escuela Bolivariana durante su participación en el Curso Aprender a Ser como alternativa de formación en la práctica docente.

La **significación teórica** de la investigación se expresa en la integración de la comprensión del hombre y su educación como ser complejo desde una perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo humano, como sustento teórico-metodológico de una concepción de la formación del maestro como persona en el ejercicio de la profesión.

La **significación metodológica** está dada en el hecho de que la alternativa de formación aporta una metodología de enseñanza-aprendizaje que centra su atención en la auto-observación permanente y en la reflexión del maestro sobre su actuación en el contexto profesional como herramientas esenciales para el desarrollo de su personalidad.

La **novedad científica** se expresa en la elaboración de un programa de formación docente dirigido a potenciar el desarrollo del maestro como persona en el ejercicio de la profesión a partir de una concepción teórica y metodológica que integra, desde la perspectiva Histórico-Cultural del Desarrollo Humano la concepción del hombre como ser complejo y su educación de E. Morin y los postulados esenciales del Aprender a Ser planteados por la UNESCO.

La **significación práctica** se expresa en el hecho de que el programa que se propone responde a una necesidad manifiesta del Ministerio de Educación venezolano que hasta ahora no ha sido satisfecha, teniendo en cuenta que los eventos de capacitación docente han centrado la atención en estrategias didácticas, contenidos teóricos y planificación del proceso instruccional, al margen de lo educativo y de la consideración del docente como persona que se desarrolla en el ejercicio profesional.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL ESTUDIO DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DEL MAESTRO EN LA PRACTICA DOCENTE.

“...nadie comienza de cero en la adquisición de conocimientos, todos nos encaramamos en los hombros de nuestros antecesores...”

R.S. Peters

1. Estudio de la naturaleza y desarrollo del ser humano desde una perspectiva filosófica.

El estudio del hombre y su relación con el mundo es iniciado por la Filosofía en la observación de su hacer cotidiano y su cuestionamiento reflexivo para aclarar las dudas sobre su naturaleza y relaciones vinculares. Los primeros filósofos griegos, se ocuparon de manera general del estudio de la cosmogonía, posteriormente Anaxágoras introdujo la noción del nous o mente y lo material presente en los seres vivos, más tarde (427 AC), Platón expresa claramente esta distinción abriendo paso a las corrientes fundamentales en torno a esta cuestión: el *monismo* y el *dualismo*.

1.1 Monismo.

La doctrina monista se centra en la tesis de la existencia de un principio único en la naturaleza del hombre. Quienes se inscriben en estos planteamientos se dividen a su vez en *idealistas* y *materialistas*, según sea su enfoque. La corriente idealista propugna al alma espiritual como la realidad única en el ser humano; las esencias incorpóreas, el pensamiento, el espíritu, son anteriores a la naturaleza material e independiente de ella. En el seno de esta doctrina encontramos además, dos grupos de idealistas: los llamados *idealistas subjetivos*, (Ayer,1965) quienes consideran a la conciencia del hombre como lo primario y los *idealistas objetivos* (Scheller,1978) quienes le otorgan la primacía a la razón o espíritu universal. Figuras que ilustran estas posturas en la antigüedad son Sócrates (469 A.C) y Platón (427 A.C), este último claro representante del Idealismo Objetivo.

Focalizar la atención sólo en la vida espiritual como centro de la propia vida pudiera significar desconocer la influencia del mundo social, familiar y del momento histórico en el cual le corresponda vivir. En el caso del Idealismo Objetivo se presenta una

manifiesta dependencia de poderes supranaturales lo cual limita la responsabilidad que como individuo, tiene sobre sus actos. A pesar de estos puntos cuestionables debemos reconocer el valor del Idealismo en el sentido de que constituye uno de los primeros intentos en la búsqueda de explicación a la naturaleza y vida del hombre. Esta corriente filosófica en su evolución, presenta, por ejemplo, a Hegel (1770-1831), eminente filósofo cuyas ideas sobre la Dialéctica tuvieron impronta en la Filosofía del Materialismo Dialéctico e Histórico. La Dialéctica constituye una categoría de incalculable valor en el estudio del desarrollo del hombre que se ha mantenido vigente hasta nuestros días, dado que permite explicar el devenir natural en la vida individual y social del hombre. Como observación a la asunción de una postura idealista en la concepción del hombre pudiera señalarse el reduccionismo de la personalidad a un espíritu desprovisto de individualidad a lo que agregaríamos desprovisto de un “enfoque antropro-social”, el cual fue objeto de estudio por parte de Feuerbach.

Por otra parte, el materialismo como concepción filosófica, afirma la existencia objetiva del mundo, independiente de la conciencia. Se entiende la materia como fundamento de la realidad y a la vez causa de todo proceso de transformación. En la antigua Grecia, eminentes pensadores del siglo VI AC, reconocían la materialidad de los diversos fenómenos naturales y sustentaban su génesis en un principio único material, así para Tales era el agua, para Anaximandro el apeirón (materia indefinida e ilimitada) y para Anaxímenes el aire. Igualmente, Heráclito planteaba que todos los fenómenos naturales poseían un principio único que era el fuego, sus ideas podían considerarse como los orígenes del pensamiento dialéctico. Sin embargo, al parecer es a Demócrito (460 AC) a quien se le ha adjudicado el título del padre del materialismo ya que es el autor de la doctrina atomista. Este primer Materialismo llamado *mecanicista*, perduró en el tiempo a pesar del impacto del auge del hilomorfismo aristotélico y su variante tomista en la era cristiana

Observamos entonces, una postura igualmente extrema, en cuanto a la naturaleza del hombre, sólo que el principio único de origen es lo material. Consideramos que ambas

tesis (Idealismo y Materialismo Mecanicista) como expresión del Monismo reducen la posibilidad de estudiar al ser humano en toda su complejidad, vale decir, en sus dimensiones individual, social, biológica, espiritual, así como en su red relacional con el mundo lo cual deviene conclusiones parceladas acerca de su génesis y evolución.

1.2 Dualismo.

Misiak (1969:56) lo concibe como “toda doctrina que suponga que el hombre está compuesto por dos elementos distintos y diferentes”, se reconoce entonces una doble génesis en el hombre, la material y la espiritual, dando origen a aspectos claramente diferentes. A pesar de que muchos han sido los pensadores que han tratado esta materia a efectos de esta investigación, diremos que Aristóteles (384-322 a.c) con su doctrina del Hilomorfismo y Descartes (11596-1650) representante del Interaccionismo tratan de ofrecer una respuesta dual a la naturaleza del ser humano que tuvo gran impacto en la historia de la Psicología como ciencia.

Encontramos entonces que el Dualismo surge como alternativa al Monismo para explicar la esencia del hombre. A pesar de los muchos esfuerzos intelectuales de sus representantes se deja entrever el eclecticismo subyacente, toda vez que no logran conjugar, armónica y lógicamente la realidad material y espiritual presente en la naturaleza humana. Las explicaciones ofrecidas dan cuenta del ser material y la conciencia como realidades paralelas e independientes. Obviamente, al igual que sucede con el Monismo, esta corriente filosófica, no ofrece cimientos válidos para un conocimiento certero y completo del hombre.

1.3 Materialismo Dialéctico e Histórico:

El Materialismo Dialéctico e Histórico a través de sus representantes C. Marx y F. Engels (Marx (1965),(1975), Marx y Engels (1982)), presenta una concepción del hombre que supera las posturas anteriores, toda vez que logra integrar dialécticamente lo subjetivo y lo objetivo como esencia del ser humano, lo cual constituye un logro

considerable para la Epistemología. Parte del reconocimiento de la existencia objetiva de la materia en perpetuo movimiento y desarrollo, como también de la dimensión espiritual o psique concebida como el reflejo de lo material y producto de la actividad del sujeto en el mundo.

Marx centró sus ideas sobre la concepción del hombre de acuerdo con su relación con el trabajo, en el marco social de acción. El hombre es concebido sobre la base de premisas biológicas en razón de ser una creación de la naturaleza. Por otra parte, posee una esencia activa que se manifiesta en el trabajo, a través de él transforma al ambiente y se transforma a sí mismo. Se desarrolla mientras trabaja y a la vez desarrolla a la sociedad en que vive. Su proceso de producción determina su pensamiento y sus deseos "la historia es la historia de la autorrealización del hombre". Claramente se demuestra el carácter histórico social de la naturaleza y evolución del individuo.

La naturaleza del hombre es biológica y social, biológica en cuanto materia altamente organizada, con órganos sensoriales que lo conectan con el mundo por la vía de la actividad. Esta categoría en el plano social, favorece el surgimiento y desarrollo de la conciencia, por ello, se afirma que la materia es lo primario y la conciencia (psique – aspecto espiritual), lo derivado. Se observa entonces, una posición contraria a la existencia de un espíritu universal absoluto o conciencia suprahumana en los términos concebidos por el Idealismo y a una postura eminentemente materialista donde lo espiritual no existe, lo cual repercute positivamente en el papel protagónico que le corresponde asumir al hombre en el desarrollo de su personalidad y de la sociedad en que vive.

Es imposible dejar de mencionar el reconocimiento de la Dialéctica y sus leyes a todo lo largo del proceso de desarrollo del ser humano en sus planos individual y social. La superación de las contradicciones permanentes surgidas en la vida social del individuo,

considerando el vector historicidad, es lo que, realmente, permite el avance, la evolución hacia niveles superiores de desarrollo. A los efectos de esta investigación, estas consideraciones son de importancia capital dado el doble carácter, individual y social del hecho educativo en el proceso de desarrollo, aspecto éste tratado en el punto referido al Enfoque Histórico-Cultural del Desarrollo Humano.

1.4 Concepción del hombre desde la teoría de la Complejidad.

Durante el siglo XX en la década de los 60s y 70s emerge un grupo de pensadores que intenta ofrecer una concepción integral del conocimiento considerando al observador en interrelación con lo observado y el ambiente natural, cultural, social e histórico donde se encuentra. Esta línea de pensamiento, influenciada por los avances de la física cuántica, la termodinámica, la teoría de sistemas y de la información se le conoce como Compleja (De La Peña J. 2001 en Cinta de Moebio N° 10). En este grupo de pensadores se ubica Edgar Morín quien se ha dedicado a estudiar la Filosofía de la Ciencia y más recientemente, los procesos educativos, a la luz de la Complejidad. Sus consideraciones resultan de sumo interés para este trabajo en la medida en que se ocupa de ofrecer una concepción integral del hombre como sistema abierto, así como también de re-pensar el proceso educativo en función de la complejidad del ser humano y del mundo. Estos son, básicamente, los aspectos esenciales de esta postura que tomamos dado que en esta investigación se trabaja la formación de la personalidad del maestro como proceso educativo en virtud de que se centra en el conocimiento de su propia condición humana, lo cual favorece el desarrollo de sí mismo como persona.

En consecuencia, tenemos entonces por parte de Morín, la búsqueda de la integración, en el conocimiento científico y en la educación, de la tesis filosófica y matricial de la complejidad. Se aproxima a esta idea desde la semilla de la dialéctica, del antagonismo en su doble papel destructor-constructor común a los planteamientos de Heráclito, Hegel y Marx. Asume a la Complejidad a la vez como "relatividad, relacionalidad,

diversidad, alteridad, duplicidad, ambigüedad, incertidumbre, antagonismo y en la unión de estas nociones que son complementarias, concurrentes y antagonistas las unas respecto de las otras” (Morín E. 1999:175). Uno de los aspectos interesantes de sus planteamientos es que considera a la complejidad, no como la respuesta que solucione las interrogantes filosóficas, epistemológicas o prácticas de la vida, antes por el contrario, es una condición que debemos conocer para poder abordar los problemas en su completa significación.

A pesar de que no encontramos evidencias explícitas en las que Morin se catalogue como seguidor de la dialéctica, podemos entender en los orígenes de sus posturas la presencia de esta categoría, la cual está subsumida, en el concepto del hombre como ser complejo. El conocimiento de la condición humana parte de su contextualización ¿Quiénes somos?, ¿De dónde venimos?, ¿Hacia donde vamos? son interrogantes inseparables. Visto de este modo, su concepción del hombre en tanto humano se sustenta, por un lado, en cuatro condiciones: la condición cósmica, física, terrestre y humana, y por otro lado, en la unidualidad humana representada en tres bucles recursivos: cerebro-mente-cultura, razón-afecto-impulso, individuo-sociedad-especie, lo cual se resume en estos planteamientos “El ser humano se nos aparece en su complejidad: ser al mismo tiempo totalmente biológico y totalmente cultural...Considerando ésto hay que tener un concepto de hombre de doble entrada: una entrada biofísica y una entrada psico-socio-cultural y ambas en remisión entre sí” (Morin E. 2001:42-43). Sobre la base de esta premisa entendemos que, para la comprensión de esta noción es requerido un pensamiento vinculante que capte las relaciones en las que está inmerso el ser humano.

Las condiciones y bucles se expresan de la siguiente manera: La condición cósmica alude a la formación de nuestros átomos de carbono en uno o varios soles anteriores al nuestro, reminiscencia de algunos principios del materialismo. La condición física se explica a partir de las leyes de la Termodinámica en razón de que somos seres

solarianos, vivimos gracias a la energía solar. La condición terrestre, íntimamente ligada a las anteriores, nos ubica en la Biósfera y por ende en un espacio cósmico y terrenal. La condición humana es tratada a partir del proceso de hominización desde la Prehistoria, aquí considera el doble principio humano: el biofísico y el psico-socio-cultural como una unidad.

Esta referida unidad es llamada unidualidad y se ilustra en los bucles recursivos, los cuales son entendidos como uno de los principios guía para el pensamiento vinculante reseñado anteriormente y que define como “un bucle generador en los que los productos y los efectos son en sí mismos productores y causantes de lo que los produce” (Morin E. 2001:99). El primer bucle *cerebro-mente-cultura* nos recuerda los planteamientos vigotskianos en torno al desarrollo de la mente, el cual sólo puede producirse en contacto con la cultura. Sin cerebro no hay mente ni cultura y sin cultura no existe capacidad de conciencia ni pensamiento. El segundo bucle *razón-afecto-impulso* nos remite a la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, una de las categorías esenciales del Enfoque Histórico-Cultural del desarrollo humano y que constituye uno de los principios de la propuesta pedagógica presentada aquí. Por otra parte, en este punto se destacan aspectos tales como la unidad dialéctica de la mente y el cuerpo, de lo emocional y lo racional, que respaldamos por sus implicaciones teórico-metodológicas para nuestra investigación y que se expresan en la concepción triúnica del cerebro humano de Mac Lean (1970, en Morín E. 2000 y Héller M.1998) en : a) el Paleocéfalo o cerebro reptil (asiento de los instintos e impulsos) b) el Mesocéfalo o cerebro límbico (asiento de las emociones y la memoria mediata), c) el Neocórtex en el que se encuentran los dos hemisferios (base de las funciones psíquicas superiores). La importancia de este enfoque radica en el funcionamiento dialéctico y armónico entre los tres, propuesta incuestionable al hablar de complejidad a la luz de lo histórico y lo cultural.

El último bucle *individuo-sociedad-especie* manifiesta la individualidad y la socialización. El individuo hace a la sociedad y ésta al individuo, dado que, biológicamente el individuo es causa y efecto, productor y producto en el ciclo de reproducción humana. Por otra parte, las constantes interacciones entre los diversos individuos producen la sociedad la que, a su vez, retroactúa sobre ellos, así “todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana” (Morin E, 2000: 59). Referencia natural es por tanto, la unidad de lo interno y lo externo, de lo individual y lo social punto de encuentro con el Enfoque Histórico Cultural.

Por otra parte, Morin en sus últimos escritos (2000, 2001) privilegia al proceso educativo toda vez que se ocupa de ofrecer propuestas para una reforma educativa que pasa, necesariamente, por un cambio del estilo de pensamiento hacia un pensamiento vinculante a fin de poder acercarnos a la comprensión de los fenómenos en toda su complejidad. De esta preocupación general valoramos los siguientes planteamientos: primeramente la propuesta de siete problemas centrales o saberes necesarios a incluir en la educación del presente siglo, ellos son: 1.- *Las cegueras del conocimiento* (estudiar el conocimiento en toda su magnitud y complejidad, es decir, el conocimiento del conocimiento), 2.- *Los principios de un conocimiento pertinente* (conocimiento vinculante capaz de abarcar los problemas globales, parciales y locales), 3.- *La enseñanza de la condición humana* (objeto esencial de la educación), 4.- *La enseñanza de la identidad terrenal*, 5.- *Enseñar a enfrentar las incertidumbres* (principios y estrategias que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado y lo incierto), 6.- *Enseñar la comprensión* (como base para la educación por la paz), 7.- *Enseñar la ética del género humano*, (formarla en las mentes a partir de la conciencia de que somos individuos, parte de una sociedad y una especie). En segundo lugar, el acento puesto en la autoobservación como vía para “despertar” la aptitud reflexiva de la mente humana en pro del desarrollo de la lucidez. Esta aptitud reflexiva representa la capacidad del sujeto

de considerarse a sí mismo, estudiarse y conocerse en toda su plenitud. Morín le concede a la autoobservación el rol fundamental de vía acertada para ello.

Estamos conscientes de la amplitud y prolijidad de la obra de este pensador, asimismo de la necesidad de continuar profundizando en el estudio de algunos de los postulados de lo que denomina complejidad, consideramos valioso, a los efectos de esta investigación, su concepción del hombre como ser complejo con una doble condición biofísica y psico-socio-cultural, los siete saberes necesarios de los cuales tomamos la enseñanza de la condición humana como eje central olvidado por los sistemas educativos formales y la autoobservación como mecanismo esencial en la consecución de un autoconocimiento pleno.

2. El estudio de la naturaleza y desarrollo del ser humano desde una perspectiva psicológica.

En lo que al estudio del ser humano se refiere, a lo largo de la evolución de la Psicología como Ciencia, encontramos diversas concepciones que se reseñan sucintamente, en las cuales la pugna entre herencia e influencia del medio en la concepción del hombre, se dejaron sentir. La corriente Innatista defendía la tesis de que el desarrollo humano estaba determinado exclusivamente por los genes propios, planteando, inclusive, dos formas de innatismo: el hereditarismo, el cual ofrece una explicación genética a las diferencias individuales y una segunda versión que le atribuye una base biológica genética a las capacidades universales del ser humano, a saber: el lenguaje, razonamiento lógico y hasta la relación social, entre otras (p.e Carl Jung 1875-1961). Aquí se ubica el Psicoanálisis, el cual concibe al ser humano como producto de poderosas fuerzas regidas por la historia de cada individuo. Freud (1856 – 1939), plantea la existencia de un nivel mental que sigue funcionando en el inconsciente, insiste en que los procesos psíquicos son inconscientes, que apenas se manifiestan a nivel consciente. Esta corriente ofrece como aporte una teoría que considera la historia del individuo en su evolución psíquica, así como también la importancia otorgada al inconsciente en el desarrollo y determinación de la personalidad de cada sujeto. Sin

embargo, como limitación pudiéramos acotar un excesivo énfasis en lo individual e introspectivo en detrimento del plano social, la importancia de la relación con el medio se diluye en los motivos e instintos particulares, consideramos que no toma en cuenta la dialéctica entre lo individual y lo social, lo objetivo y lo subjetivo.

Como contraparte a esta corriente surgió la Ambientalista, la cual aborda el desarrollo sobre la base de un exclusivo determinismo ambiental dado por la interacción social. El Conductismo representa a esta corriente. Este aparece ocupándose del estudio del hombre desde el punto de vista comportamental en el cual, la psique humana se presenta como absolutamente determinada por las condiciones sociales (Bermúdez, R. 2001). Sus máximos exponentes, Watson (1878 – 1958) y Skinner (1904), son mundialmente conocidos por su atención al estudio de la relación estímulo-respuesta en experimentos de laboratorio controlados.

A efectos de esta investigación pudiéramos decir que el aporte más relevante del Conductismo es una teoría estructurada sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, así como la importancia otorgada a los estímulos medioambientales en los espacios educativos y al reforzamiento en el aprendizaje . En consecuencia, pensamos que sostiene una visión de la educación que avala el rol protagónico, directivo, del docente como organizador y responsable del hecho pedagógico. En otro orden, encontramos algunos aspectos como limitantes fundamentales para este trabajo ellos son los referidos, por una parte, a la no consideración de las potencialidades de cada quien obviando la relación entre lo interno y lo externo en todo proceso educativo. Así como también, la pretendida objetividad asumida en el control excesivo de estímulos como garantía de consecución de respuestas adecuadas. Esta concepción, al igual que la anterior reafirman, aunque desde otro punto de vista, el carácter pasivo del sujeto en el proceso de aprendizaje.

Como podemos evidenciar ambas son posturas extremas que se corresponden con el Idealismo y el Materialismo Mecanicista, surge entonces, en el escenario psicológico, una tercera posición que trata de ofrecer respuestas a las relaciones entre lo objetivo y lo subjetivo, lo interno y lo externo, nos referimos a la Psicología Humanista.

2.1.- La Psicología Humanista.

Esta corriente psicológica aboga por una visión holista del hombre en relación armónica con el mundo que lo rodea, lo cual representa un avance con respecto a posturas anteriores. Una de sus tesis medulares y a nuestro juicio más interesante, es el énfasis en los aspectos positivos del ser humano y su capacidad para comprometerse en el desarrollo de sus propias potencialidades sobre la base de sus valores, principios morales y dignidad humana. El hecho de abrazar una visión holística del ser humano, implica que la toma de conciencia sobre las experiencias se produce en todos los planos de la vida y en todas las dimensiones humanas, vale decir, las relaciones consigo mismo y con los otros, sus emociones, su dimensión corporal, intelectual, así como los valores morales y principios éticos.

En esta visión optimista del hombre como un ser completo, responsable y capaz de su autodesarrollo, está presente la marcada influencia de Carl Rogers (1961) reconocido en la comunidad psicológica y educativa como el padre del Humanismo, para quien existe una tendencia innata hacia la autorrealización en todo ser humano. De allí la particular "orientación rogeniana" en los enfoques psicológicos y pedagógicos centrados en la persona. Pudiéramos decir además, que le confiere un papel activo, protagónico y responsable al individuo en su proceso de aprendizaje y desarrollo. Esto repercute favorablemente en la educación en la medida en que propicia objetivos y metas de carácter formativo a favor de la autorrealización individual y grupal de los participantes.

Esta síntesis valorativa nos arroja algunas debilidades, entre ellas un aparente eclecticismo ya que, en última instancia, las tendencias de autorrealización las conciben como innatas al ser humano, y aunque son conscientes no dejan de ser inmanentes a él al igual que en el Psicoanálisis. Otro aspecto no explícito es el proceso dialéctico en el cual ocurre la educación y el desarrollo, lo que podría generar expectativas de logro no alcanzados.

2.2.- El Enfoque Histórico-Cultural del desarrollo humano.

Esta corriente psicológica iniciada por L.S. Vigotsky permite trascender los enfoques innatistas y ambientalistas del desarrollo humano al concebir al hombre como resultado de su formación y evolución como personalidad en un contexto histórico-social determinado. Permite comprender la naturaleza objetivo-subjetiva de la psiquis humana, su determinación histórico-social y el carácter activo del hombre en su actuación. Entre los aportes fundamentales del enfoque Histórico-Cultural a la concepción del desarrollo humano se encuentran:

➤ *La comprensión de la naturaleza compleja y dialéctica de la psiquis*

La psiquis es al mismo tiempo objetiva y subjetiva, material y espiritual, toda vez que constituye una representación de la realidad que es construida individualmente por cada ser humano en el proceso de interacción social, por tanto, si bien es objetiva por su origen, tiene una existencia subjetiva.

➤ *El carácter mediatizado de lo psíquico.*

Al ser construida en el proceso de actividad y comunicación entre los seres humanos, su existencia tiene un carácter mediatizado. Así, los procesos psíquicos tienen inicialmente un carácter interpsicológico, se construyen en el proceso de actividad y comunicación entre los seres humanos y luego se interiorizan, y se manifiestan como procesos intrapsicológicos. El carácter mediatizado de lo psíquico se expresa en la denominada “Ley genética del desarrollo” formulada por Vigotsky cuando expresa:

“Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como una categoría intersíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica. Esto tiene que ver, por igual, tanto con la memoria voluntaria como con la memoria lógica; tanto con la formación de conceptos como con el desarrollo de la voluntad...el tránsito de afuera hacia adentro transforma al propio proceso, cambia su estructura y funciones.” (2000 :161)

➤ **La unidad integral de lo psíquico.**

Para Vigotsky el estudio de las formas más complejas de la psiquis sólo es posible a través de las unidades psicológicas, que integran en su funcionamiento la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

La comprensión de la naturaleza dialéctica e histórico-social del desarrollo humano es posible a través de dos categorías esenciales: la “*Situación Social del Desarrollo*” y la “*Zona de Desarrollo Próximo*”. La categoría Situación Social del Desarrollo permite comprender cómo la personalidad se forma y desarrolla en el proceso de actividad y comunicación en el que vive el ser humano a partir de la interacción peculiar que se produce entre las características internas y externas del desarrollo en cada individuo, interacción en la que se expresa el carácter potenciador de las condiciones externas y activo del sujeto en la determinación del desarrollo humano. Esta categoría es definida por Vigotsky y referida por Bozhovich como: “La combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas que es típica de cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente periodo evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas cualitativamente peculiares que surgen al final del período” (2000: 123)

Por otra parte la categoría “Zona de Desarrollo Próximo” tiene un incalculable valor no sólo teórico sino también metodológico en la concepción del desarrollo humano en tanto permite entender cómo el desarrollo de la personalidad es conducido, estimulado, potenciado, por las condiciones externas, histórico-concretas en las que vive el hombre.

Esta categoría se define como . “La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (2000: 37)

Tenemos entonces que, partiendo de los postulados del Materialismo Dialéctico e Histórico, Vigotsky, formula un conjunto de planteamientos acerca del desarrollo ontogenético del hombre con una gran repercusión en el campo psicológico y pedagógico. La formulación de las categorías Situación Social del Desarrollo y Zona de Desarrollo Próximo constituyen una fuente enriquecedora a planteamientos investigativos y pedagógicos relacionados con el desarrollo del ser humano, en la medida en que arrojan luces sobre la naturaleza y mecanismos de los cambios de la persona y del rol de la enseñanza en este desarrollo. En resumen, varios son los planteamientos fundamentales de este enfoque sobre la concepción del hombre que suscribimos:

- La concepción del ser humano como personalidad que se construye individualmente en un espacio histórico-social.
- El reconocimiento del carácter activo del ser humano en tanto artífice de su propio desarrollo, que se construye a través de la actividad en relación con las personas y los objetos en un espacio socio-cultural determinado.
- La participación de la conciencia como elemento distintivo de la regulación de la actuación humana.
- El reconocimiento del papel fundamental de la enseñanza en el desarrollo humano, que se expresa a través de las categorías Situación Social del Desarrollo y Zona de Desarrollo Próximo, que supera los rígidos esquemas del determinismo biológico y socioambiental del desarrollo humano planteado por las corrientes anteriores.

2.3.- La concepción de la personalidad desde la perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo humano.

Las teorías psicológicas que abordan el estudio de la personalidad desde una perspectiva idealista o materialista no dialéctica del desarrollo humano a saber: teorías factorialistas, Parsons, teorías conductistas Skinner (1981), teorías humanistas: Maslow (1967), Allport (1971), Rogers (1961), Nuttin (1982), tienen un común denominador: la incompreensión de la unidad dialéctica entre la determinación interna y externa de la personalidad, entre los aspectos estructurales y funcionales y su expresión en la regulación de la actuación del ser humano y que se manifiesta en:

- La existencia de categorías predeterminadas que explican la naturaleza y funcionamiento de la personalidad, de carácter absolutamente interno, como ocurre en el psicoanálisis, las teorías factorialistas y en la psicología humanista o externo como en el conductismo que no permiten el enriquecimiento de la teoría como resultado del desarrollo de la investigación científica.
- La definición de la personalidad a partir de contenidos eminentemente estructurales: cualidades, rasgos, instintos, desvinculados de su potencial funcional en la regulación consciente de la actuación.
- La incompreensión de la naturaleza social e histórica de la personalidad.

No obstante, en ellas podemos encontrar interesantes aportes a la comprensión del desarrollo humano, entre los que se destacan:

- En el caso del Psicoanálisis (Freud 1948), observamos un intento por explicar las fuerzas motrices de la conducta humana a partir de mecanismos psicológicos complejos de naturaleza subjetiva, inconsciente, contradictoria. De interés resulta también la comprensión de la participación del inconsciente en la regulación de la actuación en su relación con lo consciente lo cual evidencia a través de los mecanismos de defensa, la necesaria participación de la conciencia en la regulación de la actuación.
- En el caso de la Psicología Humanista un aporte relevante lo constituye el destacar el carácter activo del sujeto en la regulación de su actuación a través de tendencias

tales como la autoactualización (Maslow, 1967), la autorregulación y autonomía funcional de los motivos (Allport, 1971), la concepción del yo (Rogers, 1961).

La limitación esencial de la Psicología Humanista en su concepción de la personalidad a la luz de la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano es destacada por Antsiferova cuando expresa:

“De esta manera, el rasgo característico de las concepciones humanistas sobre el problema de las fuerzas motrices del hombre, es el enfoque ahistórico de los motivos de la personalidad, el intento de poner de manifiesto sólo las necesidades humanas en general, interpretadas no como necesidades que reflejan las condiciones más generales de la existencia social del hombre, sino como sus propiedades antropológicas”. (1983: 307)

Los estudios de la personalidad desde un enfoque histórico-cultural del desarrollo humano, (Rubinstein (1965, 1967), Bozhovich (1976), Shorojova (1983), Abuljanova (1987) Assiev (1983), Antsiferova (1983) González Rey (1985), Román (1984), D'Angelo (1984), González Maura (1989, 1994, 1996, 1998^a), Domínguez (1990), Domínguez, Ibarra y Fernández (2003)) han permitido superar las limitaciones esenciales de las teorías psicológicas que abordan la naturaleza y funcionamiento de la personalidad desde sustentos filosóficos idealistas y no dialécticos.

La necesidad de abordar el estudio de la psiquis humana a partir de su forma de expresión más compleja: la personalidad, en la que se manifiesta la unidad dialéctica entre el carácter activo de la autoconciencia en la regulación de la actuación y su determinación histórico-social es uno de los aportes esenciales del Enfoque Histórico-Cultural a la comprensión del desarrollo humano. Estas ideas se expresan en Vigotsky en su concepción de las “unidades psicológicas integrales”, formaciones psicológicas de la personalidad que expresan la unidad de aspectos estructurales y dinámicos, afectivos y cognitivos en la regulación de la actuación. En este mismo sentido,

Bozhovich (1976) caracteriza la formación motivacional como una formación psicológica cualitativamente nueva por su estructura que ejemplifica a través de la intención y que se distingue por la mediatización de la conciencia en la satisfacción de las necesidades. Bozhovich destaca el componente cognitivo de la intención que se expresa en la formación de propósitos mediatos y en la regulación consciente que caracteriza la lucha por su consecución.

El estudio de las formaciones psicológicas como unidades estructurales-funcionales de la personalidad es retomado por autores cubanos que estudian la personalidad desde la perspectiva histórico- cultural del desarrollo humano a saber: González F. (1985), Calviño (1987), González V (1994, 1996, 1998a), D' Angelo (1984), Domínguez (1990). En este sentido González V. expresa:

“Las formaciones psicológicas son unidades psicológicas complejas en la medida que integran en su funcionamiento los aspectos inductores motivacionales y ejecutores cognitivos, de la personalidad. La unidad plena de lo cognitivo y lo afectivo en la formación psicológica se manifiesta en la medida en que, por una parte, la motivación expresa su carácter orientador de la conducta a través de estrategias de actuación elaboradas cognitivamente en planes y proyectos de acción donde la reflexión del sujeto juega un papel esencial y por otra parte, en la medida en que la ejecución del sujeto expresa en sus aspectos cognitivos e instrumentales un carácter motivado, es decir, las operaciones cognitivas del sujeto tienen un componente motivacional de base que no sólo las orienta sino también las sostiene aún en condiciones difíciles de actuación.” (1996 : 5)

La unidad dialéctica entre el carácter activo del sujeto en la regulación de su actuación y su determinación social se expresa en la Situación Social del Desarrollo en la que tiene lugar la construcción individual de la personalidad en un contexto histórico-social determinado que conduce al sujeto hacia niveles superiores de autonomía en la regulación de su actuación: la autodeterminación, (Rubinstein (1965, 1967), Bozhovich (1976), González F. (1985), González M. (1996, 2002, 2003^a))

Así, la construcción de la personalidad tiene lugar en el proceso de actividad y comunicación del individuo en un contexto socio-histórico determinado en el que gradualmente, transita de un funcionamiento reactivo característico de las primeras edades, en que las autorregulación del niño es fundamentalmente heterónoma, a un funcionamiento activo que en sus niveles superiores de desarrollo se expresa en la autorregulación autónoma y la autodeterminación, que caracterizan la personalidad adulta. Sin embargo, entendemos este desarrollo como un proceso que no acaba cuando el joven llega a la adultez, sino que ocurre durante toda la vida.

La autodeterminación como nivel superior de desarrollo de la personalidad se caracteriza por la existencia de formaciones psicológicas complejas, tales como la autovaloración, los ideales, las intenciones profesionales que se integran en configuraciones psicológicas que se manifiestan en una regulación de la actuación autónoma, responsable, flexible, reflexiva, crítica, persistente expresada en la elaboración de proyectos de vida y profesionales de carácter mediato.

Para el estudio de la formación y desarrollo del ser del docente estas consideraciones son de importancia capital en la medida en que arrojan luces sobre las vías a seguir para lograr una posición activo-transformadora en su actuación y el desarrollo de niveles superiores de consciencia acerca de sí mismo en los planos personal y profesional, sólo así se orienta hacia el perfil del docente que amerita la educación de este siglo.

3. La concepción humanista de la educación.

Innegable ha sido la preocupación mundial por ofrecer políticas y lineamientos a favor de una educación integral de calidad sustentada en la equidad, eficiencia, actualidad y pertinencia que las naciones ameritan. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (1993), el

Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (1996), el informe de la UNESCO “La Educación Encierra un Tesoro” (1996), el Informe Dakar (2000) y más recientemente el informe “La Educación para Todos para Aprender a Vivir Juntos” (UNESCO, 2001), representan una muestra de la acción recurrente de organismos internacionales en este sentido. Aun con las debilidades que estos documentos puedan presentar son un intento loable para mantener y propiciar la discusión sobre el estado del arte en materia educativa y sus consiguientes orientaciones estratégicas.

Todos ellos convergen en el desarrollo pleno de la persona como fin último de todo proceso educativo. En el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (UNESCO, 1996), la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998) y en La Educación para Todos para Aprender a Vivir Juntos (UNESCO, 2001) se observa mayor integralidad y especificidad en cuanto a los fines y aspectos que debe abarcar el hecho educativo en este nuevo milenio. El acento está puesto en el aprender a vivir o mejor, a convivir en nuestro espacio socio- político, histórico y cultural nacional e internacional. Este último documento plantea tres necesidades que soportan el aprendizaje del convivir, la primera de ellas referida al poder hacer frente a los cambios acelerados, la segunda en la necesidad de convertirse en ciudadano a través de la participación y la tercera la necesidad de defender y favorecer los derechos humanos para todos y en todos los ámbitos.

De la misma manera, resulta fundamental para esta investigación el informe “La Educación Encierra un Tesoro” presentado por la Comisión Internacional para la Educación para el siglo XXI a la UNESCO, antes reseñando, en virtud de que, otorga una explícita atención a lo humano en tanto ser y convivir. Allí encontramos un amplio panorama sobre los “Horizontes, Principios y Orientaciones” para una educación más humana e integral de vigencia en nuestros tiempos. En lo que respecta a la consideración del hombre como persona, nos ofrece una referencia sobre su desarrollo en términos de ir “del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que

comienza con el conocimiento de sí mismo y se abre a las relaciones con los demás” (1996:108), observamos entonces, como ubica su génesis en el autoconocimiento y en la relación dialéctica con los otros, aspectos éstos que no son ajenos a los planteamientos sobre el desarrollo de la personalidad tratados en epígrafes anteriores y en los que también coincide Torroella G. (2001^a) quien afirma que la tarea primera y de mayor significación en la vida es conocerse y dirigirse a sí mismo. Se entiende que, en la medida en que poseamos un conocimiento más profundo sobre nosotros mismos, estaremos encaminados a desarrollar plenamente nuestra personalidad y vivir una vida más humana.

Por otra parte, el informe “La Educación Encierra un Tesoro” en sus Principios ofrece cuatro “Aprendizajes Básicos” enmarcados en una amplia concepción de educación permanente: Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Ser y Aprender a Convivir. Básicamente en el Aprender a Ser afirma como principio fundamental: “la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, responsabilidad” (1996:106), es decir, “aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal” (1996:109). En consecuencia, se tiende al rescate del conocimiento y la educación de la condición humana del hombre en tanto ser individual y social (como bien lo apunta Morin) olvidada durante mucho tiempo a favor de la ciencia y la tecnología, como si éstas pudieran pensarse al margen del desarrollo de la humanidad. Observamos como la educación humanista otorga preponderancia a la dignidad plena del hombre como valor supremo y un respeto profundo a los valores humanos considerados como ejes transversales que deben impregnar todo proceso educativo. El trabajo con los valores en función del desarrollo de todos y cada uno de los seres humanos conlleva al fomento de la responsabilidad individual y colectiva como tributo a una actuación responsable en todos los planos de la vida.

Teniendo en cuenta el hincapié puesto en el rol de la educación a favor del desarrollo pleno de la persona, la formación del docente ha de preveer los nuevos retos que le corresponde desempeñar en su práctica educativa. Así, las funciones del docente son reconfiguradas de manera que posibiliten la formación integral del estudiante lo que implica sustituir la función de transmisor de conocimientos por otras tales como: *la de gestor de conocimientos, la de orientador del aprendizaje y la de modelo educativo* (Martínez, Buxarrais y Esteban (2002). El desempeño de estas funciones exige a su vez una concepción de la formación docente que centre la atención en la formación del *profesor como persona que se construye como tal en el proceso de su ejercicio profesional*. De lo que se trata es de atender las dos caras de una misma moneda: la formación de profesionales que construyan de forma autónoma y estratégica su conocimiento y la formación de ciudadanos que actúen de forma responsable, libre y comprometida (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002).

3.1 Educación, investigación y desarrollo del Ser en la formación docente.

El desafío que constituye hacer corresponder la práctica educativa con lo fines referidos al desarrollo pleno de la personalidad integral del educando, pasa por la consideración necesaria de los procesos de formación de un docente preparado para tal fin en el marco de la complejidad del mundo actual. Desde esta perspectiva surge la necesidad de revisar, de manera general, lo que se ha entendido por formación docente y en el caso que nos ocupa, de docentes en servicio. La formación ha sido entendida como vinculada al desarrollo del currículo en las instituciones dedicadas a ello (Bedoya, J. 2000), (Gallego, D. y Alonso C. 2000), (Sanz, T. 2000). Algunas posturas enfatizan en la integración y transdisciplinariedad curricular (Bedoya, J. 2000) soportada en una pedagogía como reflexión crítica de la educación, incluyendo el aspecto humano y sobre la base de la comunicación dialógica. Otras, como Gallego, D. y Alonso, C. (2000) orientan sus opiniones en torno a la formación docente entendida en toda su amplitud considerando elementos importantes del desarrollo personal en el currículum de la

formación de profesores, lo cual nos remite a la concepción triúnica del cerebro humano (Mc Lean) y la unidad de lo cognitivo y lo afectivo (Vigotsky).

Los cambios acelerados en el mundo, en la esfera educativa y en la cada vez más creciente, complejidad de la tarea docente, conllevan a enfocar la preparación del profesor como un proceso permanente (Hernández, A. 2000), (Odremán, N. 1997), (Imbernón, F. 1994), porque debe darse a lo largo de la vida profesional del maestro, además debe ser continuo en el sentido de que debe ser ininterrumpido, a través del cual debe ocurrir el desarrollo gradual de la autonomía del profesor.(Imbernón, F. 2002) (González, V. 1999, 2003).

Imbernón, F. (1994) nos aclara la diferencia entre educación y formación otorgando a la primera un papel más amplio en el que se incluye la educación permanente y el aspecto cultural y engloba a la formación. Es explícito cuando se refiere a la formación permanente del profesorado en el ejercicio de su tarea docente a los fines de asumir un “mejoramiento profesional y humano” que le posibilite la adecuación a los permanentes cambios del entorno. Imbernón (1994,1999, 2001, 2002) con relación a la concepción de la formación docente como desarrollo profesional, plantea tres momentos esenciales que marcan el tránsito hacia la autonomía del profesor en el ejercicio de la profesión: la formación inicial, el momento de socialización o inducción profesional y la formación permanente y destaca como elementos esenciales del desarrollo profesional del profesor en los diferentes momentos: el papel de la práctica, de la colaboración , de la contextualización, de la motivación por el aprendizaje continuo y del compromiso con la calidad de la enseñanza.

La concepción de la formación permanente como tributaria de un desarrollo profesional tendente a la autonomía y al compromiso con la calidad del desempeño profesional es

referida por Imbernon cuando plantea los *cinco pilares o principios* en que considera debe sustentarse la formación permanente:

- Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa.
- Conectar los conocimientos producto de la socialización vulgar con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación (adecuación de las modalidades a la finalidad formativa) para rechazar o aceptar los conocimientos en función del contexto.
- Aprender mediante la reflexión individual y colectiva en la resolución de situaciones problemáticas de la práctica.
- Aprender en un ambiente formativo de colaboración y de interacción social.
- Elaborar proyectos de trabajo conjunto y vincularlos a la formación mediante estrategias de investigación-acción. (2001: 40)

La importancia de concebir programas de formación docente dirigidos a potenciar el desarrollo de la autonomía del profesor en el ejercicio de su profesión es destacado por el autor señalado cuando plantea “Cada profesor ha de recibir, a lo largo de su formación permanente, instrumentos que le permitan alcanzar una mayor autonomía (autoaprendizaje) y una maduración suficiente para desarrollar en su profesión el máximo de sus posibilidades docentes” (1994: 39).

En este sentido, es interesante destacar la propuesta de formación para docentes universitarios de Sánchez Nuñez (1996) de la Universidad Politécnica de Madrid, quien plantea un programa de formación inicial para la docencia universitaria que tiene como eje central el desarrollo de la reflexión cognoscitiva, afectiva y experiencial del docente sobre su práctica educativa en un contexto de participación y diálogo profesional, refiere entre sus principios esenciales la autoevaluación como estrategia de mejora de la propia docencia que potencie la autonomía docente en un contexto de cooperación y colegialidad entre colegas.

También en Europa, específicamente en España, Cases I. (2002) realizó una interesante investigación sobre el crecimiento personal del profesorado a través de un estudio de casos múltiple bajo un paradigma metodológico de corte eminentemente hermético. Lo interesante de este trabajo está dado en el hecho de que se trata de una investigación realizada durante el proceso de formación de docentes, como bien lo apunta :”...una propuesta de formación es el canal que ha permitido provocar un espacio de reflexión interpersonal, dentro de los grupos de trabajo e intrapersonal para cuestionar creencias, emociones y esquemas teóricos que funcionan de forma automática y que pocas veces se miran de forma consciente, crítica y reflexiva” (2002: 119) . Esta es una investigación con doble finalidad, por una parte obtener resultados del estudio y por otra contribuir con la humanización del proceso educativo-formativo de los docentes al tratar como centro temático el crecimiento personal.

Una panorámica general sobre lo que han sido las investigaciones sobre formación docente en América Latina en la última década es reportada por Messina, G. (1999), quien afirma que en Latinoamérica se ha difundido un enfoque de formación docente asociado a la Pedagogía Crítica y a la investigación desde la práctica. Apuesta a una formación docente que implique, además de los procesos institucionales de cambio, procesos de aprendizaje individual y entre pares, sobre la base de una investigación o enseñanza reflexiva en un claro intento por vincular enseñanza-aprendizaje e investigación. Podríamos entenderlo como una propuesta de sustitución de la capacitación puntual convencional a la que han estado sumidos los docentes, toda vez que insiste en la creación de espacios institucionales y personales “donde puedan mirarse y ser mirados”, que sirvan a la vez de vehículo para la formación y la investigación.

Rodríguez y Castañeda (2001) de la Universidad Nacional de Colombia, al referirse a los profesores en contextos de investigación e innovación, destacan la importancia de la investigación sobre la práctica educativa como vía para el desarrollo del docente como

persona en el ejercicio de su profesión, en este sentido al referirse a la investigación refieren...."pero sobre todo, incita a la búsqueda autónoma de nuevos caminos pedagógicos e induce a un cambio en las mentalidades, en las representaciones y en los estereotipos que manejan los docentes de sí mismos, de su profesión y de su escuela. De igual manera, posibilita el desarrollo de la capacidad crítica, la autorreflexión y la interpretación de sus prácticas pedagógicas, la comprensión del mundo en que viven, todo ésto como manera de creación de conciencia sobre sí mismos y sobre su trabajo docente" (2001:24). Estos son ejemplos de la reciente tendencia a vincular la investigación y la formación docente desde una perspectiva más humana.

Por su parte, Díaz Barriga e Inclán (2001) al referirse a la participación de los docentes en las reformas educativas cuestionan el considerar a los profesores como objetos de ejecución de proyectos ajenos y defienden la necesidad de que los docentes se impliquen en los procesos de reforma como sujetos constructores de sus propios proyectos educativos, lo que significa, necesariamente, su consideración como persona activa que se desempeña en un contexto profesional.

En Cuba el interés por abordar el estudio sobre los procesos de formación del profesorado desde una visión humanista se evidencia en la realización de diversos trabajos e investigaciones que contribuyen, desde diferentes ángulos, a darle un tratamiento más profundo y amplio al tema. Por ejemplo, Pichis (1999) aborda la formación inicial del maestro de Educación Primaria en Cuba a través del estudio de la motivación y calidad profesional. Parte de la concepción de la formación del profesorado de Marcelo (1995) quien lo concibe como un campo de conocimiento, investigación y propuestas teórico-prácticas a través del cual el profesor, bien sea durante su formación inicial o durante su ejercicio profesional, se implica personal o grupalmente en experiencias de aprendizaje que le permiten lograr avances en cuanto a conocimientos, destrezas y disposiciones en favor de su práctica pedagógica. Uno de los aspectos más interesantes de este trabajo radica en la propuesta de tres núcleos

fundamentales de contenidos a considerar en la formación inicial de los maestros: un núcleo de cultura general, otro de conocimientos psicopedagógicos y un tercero de formación ético-profesional, el cual, por supuesto, redundará a favor del desarrollo de cualidades como la criticidad, la reflexión y relaciones.

Canfux V (2001) ofrece una propuesta teórico-metodológica para la formación psicopedagógica de profesores noveles desde el Enfoque Histórico-Cultural utilizando como vía la investigación-acción y centra la atención en el desarrollo de la reflexión y la criticidad como cualidades del pensamiento de un profesor que asume una posición activa, comprometida y autónoma en su práctica profesional. La propuesta de formación se realiza a través de la modalidad de taller y reconoce la condición del docente como agente activo y responsable de su propio proceso de desarrollo profesional, postura que compartimos plenamente.

Las investigaciones de Velázquez E (2001) y Morosini L (2001) defendidas como tesis de doctorado en Cuba, aunque no trabajan directamente el desarrollo personal en la formación del profesor demuestran el interés existente en mejorar la práctica educativa desde una concepción humanista de la formación docente. En este sentido, Morosini estudia la organización y dirección didáctico-metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva histórico-cultural y la teoría de la actividad como parte de la formación pedagógica de los profesores y Velázquez aborda la preparación profesional del maestro de Educación Primaria para la formación en valores en el proceso pedagógico. Este último trabajo resulta interesante a los efectos de esta investigación dado que, aunque no aborda la formación profesional considerando la personalidad del maestro de manera integrada, parte de una concepción pedagógica de formación docente con un soporte axiológico y humanista de la formación en valores en la preparación profesional.

Bermúdez R (2001) en su tesis de doctorado presenta una alternativa interesante de formación para el crecimiento personal del docente que implica la consideración de

procesos reflexivos, dialógicos, responsables sustentado en las principales categorías del enfoque histórico-cultural del desarrollo humano. Kraftchenko O y Segarte A (2000) elaboran una propuesta teórico metodológica para potenciar la redimensión del rol de docente desde una perspectiva humanista que integra los aportes de la teoría del grupo formativo en una concepción histórico-cultural del desarrollo humano. Para ello centran la atención en el proceso de concientización del profesor de su nuevo rol el cual es potenciado por el grupo y que posibilita su crecimiento personal en el ejercicio de la profesión.

Por otra parte, en Venezuela los procesos de capacitación docente a nivel nacional han estado vinculados a las reformas curriculares por parte del Estado Venezolano. Así, en el año 1997 ocurre la llamada “Capacitación docente en el marco de la Reforma”, manteniendo la denominación de capacitación a pesar de la fuerte crítica realizada a la cultura generalizada de los talleres como “esfuerzos dispersos y desorganizados”, en consecuencia, se afirmó que se estaba “...en búsqueda del desarrollo, no de operativos de capacitación, sino de una cultura permanente que privilegie la formación continua del docente...” (1997:3). Varios elementos fundamentales, que no queremos dejar pasar en ella, son la continua mención a la necesidad de crear espacios de interacción y reflexión permanente intra e inter escuelas como parte esencial de la capacitación, el rescate del rol del maestro como investigador para resolver problemas que se le presenten en la realidad y el énfasis en el trabajo con los valores el cual se convierte en un eje transversal del currículo.

En este sentido, queremos resaltar la experiencia del Grupo de Tecnologías Educativas (GTE) (2002) de la Corporación Parque Tecnológico de Mérida (Estado Mérida) en la cual a través del Proyecto “Leer, Pensar y Hacer” se impulsa la formación de docentes en servicio con de una “Metodología de intervención en el aula que evoluciona hacia la autonomía del docente” soportada en la investigación-acción. Lo valioso de este trabajo, a efectos de nuestra investigación, estriba en la importancia otorgada al proceso

reflexivo del docente como vía en la consecución de una motivación intrínseca en el logro de las metas profesionales y la intención de desarrollar la autonomía considerando en el docente posibilidades y seguridades a nivel cognoscitivo, actitudinal y experiencial. Igualmente, queremos destacar la criticidad al evaluar esta experiencia por parte de sus autores cuando afirman que “ante el reto que significa generar la autonomía del docente la estrategia se mostró débil” y recomiendan continuar investigación en este sentido.

Como se evidencia, existe una fuerte tendencia a trascender la concepción funcionalista e instrumentalista de la formación docente caracterizada por el dictado de talleres o cursos específicos, dirigidos sólo a la adquisición de conocimientos y destrezas hacia una concepción de la formación docente como desarrollo profesional permanente del profesor no desvinculado de su práctica educativa ni de procesos investigativos (González, V 2003), lo cual implica tanto, la adquisición como la estructuración y re-estructuración no únicamente de conocimientos, sino también, de las habilidades y valores para desempeñar exitosamente la función docente (Cáceres, M. 2000) (González, V 2002, 2002^a, 2003^a,), (González, Rojas y Canfux 2003)

La formación docente entendida como desarrollo profesional del profesor que le conduce al desempeño responsable y autónomo de la profesión pone en primer plano la necesidad de la formación del profesor como persona (Martínez M, 2000, 2002),(Freire P 1998). Al respecto Freire expresa: “En el fondo la relación entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos e hijas, es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía. Me muevo como educador porque primero, me muevo como persona” (1998: 91)

Esta formación debe tender a la educación y desarrollo de la personalidad del maestro como proceso ilimitado e integral (González F.y Mitjans A, 1999) ya que el valor que se

le pueda atribuir a cualquier influencia educativa es directamente proporcional al sentido que el sujeto le otorga a partir de su personalidad. Un aprendizaje producto de un proceso de esta naturaleza, vale decir; reflexivo, dialógico, consciente, responsable y cooperativo implica crecimiento personal (Bermúdez, R 2001) (Canfux, VV 2001) (González, V 2002, 2002^a) (Ojalvo, V 1999).

En consecuencia, respaldamos la concepción de la formación del docente en ejercicio como parte de un proceso de formación permanente, a través del cual se atienden las dimensiones cognitiva, afectiva, individual y social, se respeta al maestro como sujeto responsable de su propio desarrollo, se promueva una conciencia reflexiva y crítica pero también una conducta transformadora, creativa y amorosa (Torroella 2001), a favor de un ejercicio profesional autónomo, eficiente, de calidad y responsable consigo mismo y con la sociedad.

3.2 La educación y la formación docente en Venezuela.

En nuestro país, Venezuela, estos principios y fines han cristalizado en el marco normativo que rige a la nación, esencialmente en la reciente Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y en la Ley Orgánica de Educación (1980). El primer instrumento legal establece en su artículo 102 “La educación es un derecho humano y un deber social fundamental (...) es un servicio público y está fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento con la finalidad de desarrollar todo el potencial creativo del ser humano y el pleno ejercicio de la personalidad”.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación en su artículo 3 reza: “La educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática justa y libre...” y en su artículo 21 expresa “La educación básica tiene como finalidad contribuir con la formación integral del educando...estimular el deseo de saber y desarrollar la

capacidad de ser de cada individuo de acuerdo con sus aptitudes”. En el entendido entonces, de la congruencia entre estos lineamientos normativos y los postulados internacionales sobre el desarrollo pleno del ser y del convivir, en nuestro país se han gestado, a lo largo del tiempo, cambios curriculares tendentes a la consecución de estos fines. Estos cambios han estado acompañados de sus correspondientes planes de capacitación docente bajo la premisa de que la educación será lo que son sus maestros (Cárdenas 1997, Ministro de Educación).

Un breve resumen de la agenda educativa venezolana en las últimas décadas en materia de capacitación es el siguiente (García y Bronfennayer, www.iacd.org. 26-08-02):

1980. Proyecto Mejoramiento de la Calidad y Modernización de la Educación Básica (Banco Mundial, B.I.D., P.N.U.D. Ministerio Educación) Uno de los componentes fue “Actualización de docentes en ejercicio en Lengua y Matemática”.

1983. Proyecto Formación de Recursos para la extensión de una Propuesta Pedagógica de lecto-escritura. Capacitación sobre la función social de la lengua escrita y el maestro como lector.

1986. Plan Decenal de Educación (Consejo Nacional de Educación con apoyo de la UNESCO). Una de las metas: Formación y capacitación de Recursos Humanos en materia pedagógica.

1989. Programa de Didáctica centrada en Procesos. Objetivo: Capacitar en el desarrollo de Habilidades de Pensamiento

1989. Plan Lector. (Comisión Nacional de Lectura, Biblioteca Nacional, Ministerio de Educación)

1990. Programa de Mejoramiento para la Educación. Plan Especial para la Educación Básica. Estados piloto: Mérida y Bolívar.

1991. Proyecto Matemática Interactiva. (Ministerio Educación y CENAMEC)

1991. Proyecto “Una computadora en cada escuela”

1991. Actualización de docentes en servicio (Ministerio de Educación y CENAMEC)

A estos programas hay que agregar el último macro programa de capacitación aplicado en 1998 por el Ministerio de Educación (financiados por el B.I.D y B.I.R.F) referido a la capacitación de docentes de la segunda etapa de Educación Básica en el nuevo diseño curricular que regiría, de allí en adelante, el hacer educativo nacional. A pesar de los muchos esfuerzos y recursos invertidos se observan algunos vacíos en la atención a esta política por parte del Estado venezolano. El rasgo más pronunciado ha sido la presencia de debilidades al pasar del diseño a la puesta en práctica de experiencias.

Por ejemplo el Proyecto “Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación” (1996) del Ministerio de Educación fue concebido para abordar la acción educativa a partir de ejes transversales éticos, humanístico y científicos. Una de sus líneas de acción fue la capacitación docente en tres dimensiones fundamentales: El Ser, el Saber y el Hacer. Específicamente en el Ser (caso que nos ocupa) se propuso: “Lograr en el docente el desarrollo de los pensamientos y comportamientos que eleven su autoestima, el deseo de enfrentar problemas con la seguridad de resolverlos porque tiene el talento, la creatividad, el conocimiento y la perseverancia para ello. Practicar la fijación de metas, reducir el temor al fracaso, asumir riesgos, cultivar la constancia en la tarea, vencer la desesperanza y elevar la motivación por el trabajo ...” (1997:4).

Una propuesta de esta naturaleza amerita de un sólido soporte presupuestario, financiero y logístico y de un diseño de aplicación congruente con su esencia. Como quiera que su financiamiento dependía de recursos monetarios internacionales se generó una vulnerabilidad financiera para atender una capacitación-formación a mediano- largo plazo a fin de producir los cambios actitudinales deseados. En lugar de ello, este proceso se aceleró y se ofreció a los maestros de la segunda etapa de Educación Básica durante 80 horas continuas sin acompañamiento (la autora coordinó

este proceso en el Municipio Caroní, estado Bolívar). Obviamente sus resultados, aunque satisfactorios en cuanto a cobertura, no fueron los totalmente esperados. La atención al Ser se desplazó a favor del Conocer y del Hacer, dejando al primero atendido desde actividades extracurriculares. A pesar de todo ello, somos optimistas gracias a la diversidad de esfuerzos que en materia de formación de formadores se realizan actualmente en el país. La alternativa de formación docente que hemos elaborado pretende contribuir con la solución de esta situación.

3.3 Aprender a Ser en la práctica docente. Una alternativa educativa para el desarrollo de la personalidad del maestro.

El programa “Aprender a Ser en la práctica docente” intenta ser una alternativa de formación para el desarrollo del maestro como persona en el ejercicio de la profesión. Sus sustentos teóricos y metodológicos se encuentran en la comprensión del hombre y su educación como ser complejo de los postulados planteados por la UNESCO acerca del Aprender a Ser desde una perspectiva Histórico Cultural del desarrollo humano. Para ello, hemos partido de concebir la formación del maestro como persona en el ejercicio de la profesión como una **Situación Social de Desarrollo Profesional** (González V y otros. 2003b).

“La formación docente entendida como Situación Social de Desarrollo Profesional significa comprender la necesaria integración de los procesos internos de desarrollo (la personalidad del profesor) y de las condiciones externas (el contexto histórico concreto en el que tiene lugar el ejercicio de la profesión docente) como *condicionante del desarrollo profesional*. Esto significa que el desarrollo profesional no es el resultado ni de la personalidad del profesor ni de las condiciones en que

ejerce la docencia por separado sino de la integración de ambas” (González V y otros 2003b:15)

Por tanto para que la Situación Social de Desarrollo Profesional conduzca al maestro a la autodeterminación en el ejercicio de la profesión es necesario que el maestro sea un *sujeto de su desarrollo profesional* al mismo tiempo que las condiciones histórico concretas sean *potenciadoras de su desarrollo*.

3.3.1 El maestro como sujeto de su desarrollo profesional

Para comprender como el maestro se convierte en un sujeto de su desarrollo profesional es necesario conocer la relación dialéctica entre estructura y funcionamiento de la personalidad y su expresión en la regulación de su actuación a través de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y de lo interno y lo externo.

- Unidad de la estructura y funcionamiento de la personalidad.

En la formación docente que reconoce al maestro como sujeto de su propio desarrollo resulta imprescindible comprender como los aspectos de contenido (motivación profesional, autoconocimiento, conocimiento y habilidades comunicativas) y funcionales (flexibilidad, perspectiva temporal, perseverancia, posición activa, elaboración personal en el ejercicio de la profesión) regulan su actuación profesional. Para que un maestro sea sujeto de su propio desarrollo debe transitar desde posiciones rígidas, dependientes con una visión inmediata de sí mismo como persona y profesional hacia posiciones reflexivas, flexibles, responsables y comprometidas consigo mismo y con el ejercicio de la docencia.

- Unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

Considerar al maestro como sujeto de su desarrollo profesional implica tener en cuenta la necesaria unidad entre lo cognitivo (conocimientos, autoconocimiento) y lo afectivo (motivación, sentimientos) en la regulación de su actuación.

- Unidad de lo interno y lo externo en la regulación de la actuación docente

En la regulación de la actuación de la personalidad del maestro se manifiesta la unidad de lo interno (lo reflexivo y vivencial) y lo externo (lo conductual). Es por ello que es importante conocer lo que el maestro piensa, siente y hace para comprender como regula su actuación en la profesión.

El reconocimiento de la necesaria unidad dialéctica entre lo estructural y lo funcional, lo cognitivo y lo afectivo, lo interno y lo externo en la personalidad del maestro expresan la complejidad de su existencia y funcionamiento como persona en la regulación de su actuación profesional. Transita desde sus niveles más primarios en el que predomina la dependencia, la inseguridad, el desconocimiento de si mismo y de sus potencialidades en el ejercicio de su profesión hasta los niveles superiores que se expresan en la autonomía, la seguridad y la autodeterminación profesional en la medida en que las condiciones histórico-sociales-profesionales en las que tiene lugar su desempeño profesional sean potenciadoras de desarrollo.

3.3.2 Las condiciones histórico-sociales-profesionales como potenciadoras del desarrollo profesional.

Las condiciones histórico-sociales-profesionales en las que el maestro ejerce su profesión serán potenciadoras de su desarrollo como persona en el ejercicio profesional en tanto le exijan una actuación autodeterminada en su desempeño, para ello deben contemplar: el carácter desarrollador de la enseñanza, la formación docente a través del vínculo teoría-práctica profesional y la atención a la formación integral del maestro.

- El carácter desarrollador de la enseñanza.

En virtud de la Situación Social de Desarrollo es posible comprender que la enseñanza conduce al desarrollo. En este caso se trata de diseñar programas de formación docente que propicien el desarrollo profesional del maestro a través de un espacio educativo que al mismo tiempo que respete la individualidad, la participación activa del maestro en el ejercicio de su profesión, le plantee retos en su aprendizaje que le exijan una actuación profesional autodeterminada.

- La formación docente a través de la vinculación de la teoría y la práctica.

Si partimos del hecho de que el desarrollo de las cualidades personalógicas del maestro que garantizan su autodeterminación en el ejercicio de la docencia se construye en espacios de interacción social, los programas destinados a la formación docente deben contemplar tareas de aprendizaje vinculadores de la teoría y la práctica profesional. De esta manera, se contribuirá con el desarrollo de conocimientos, motivos, valores y habilidades propios de un ejercicio de la profesión comprometido y responsable.

- Atención a la formación integral.

Los programas de formación docente propiciarán el desarrollo del maestro como persona en su desempeño profesional cuando sean potenciadores tanto, de conocimientos, motivaciones y habilidades profesionales, como de valores, sentimientos, emociones y recursos personalógicos que propicien una actuación profesional reflexiva, flexible, perseverante, autónoma.

El carácter flexible del Enfoque Histórico-Cultural nos ha permitido integrar, a partir de la concepción de la Formación Docente como Situación Social de Desarrollo Profesional del maestro, los postulados de Morin sobre la concepción del hombre y su educación

como ser complejo con los planteamientos de la UNESCO para el desarrollo del Ser propuestos en el Informe “La Educación encierra un Tesoro” (1996). Esta integración constituye la plataforma teórica en la cual se sustenta el programa del Curso Aprender a Ser en la práctica docente que proponemos.

La concepción del hombre como ser complejo presentada por Morin a través de los bucles cerebro-mente-cultura, razón-afecto-impulso e individuo-sociedad-especie, consideramos se integran perfectamente desde la perspectiva histórico cultural del desarrollo humano. En la expresión de Morin “la mente humana es un surgimiento que nace y se afirma en la relación cerebro-cultura...no hay cultura sin cerebro...y no hay mente sin cultura”(2000:56) se manifiesta en la **naturaleza compleja, dialéctica y social de la psiquis humana**, explicada por el Enfoque Histórico-Cultural que plantea que la psiquis es al mismo tiempo objetiva y subjetiva. Objetiva por su origen, en tanto se construye en un proceso de interacción social, subjetiva por su existencia en tanto constituye una construcción subjetiva de la realidad objetiva, que se forma, se desarrolla y se expresa en el proceso de interrelación sujeto-objeto.

El bucle individuo-sociedad-especie presenta a la cultura y la sociedad como medios propiciadores de la formación y desarrollo de los individuos, aboga por una concepción bio-psico-social del hombre en tanto individuo perteneciente a la especie humana que se desarrolla en una sociedad determinada. Este bucle se explica, desde el Enfoque Histórico-Cultural partir del **carácter mediatizado de lo psíquico** el cual plantea que el desarrollo humano sólo es posible en un contexto social en el que el lenguaje constituye un instrumento esencial en la interiorización de las funciones psicológicas, éstas existen primero como funciones interpsicológicas y a posteriori como funciones intrapsicológicas. En esta concepción se expresa la necesaria unidad explicada por el Enfoque Histórico-Cultural, entre el carácter activo del individuo como sujeto de su desarrollo y su determinación histórico-social, evidenciada cuando expresa “...todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías

individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia a la especie humana” (Morin. 2000:59).

El bucle razón-afecto-impulso es explicado desde el Enfoque Histórico Cultural a través de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y el carácter integral de lo psíquico. En el programa del Curso Aprender a Ser en la práctica docente se retoman los bucles recursivos planteados por Morin en su concepción de ser humano como ser complejo, interpretados a la luz del Enfoque Histórico-Cultural que concibe la personalidad como la forma más compleja de existencia de la psiquis humana y que se expresa en la actividad.

La concepción de Morin acerca de la educación del ser humano teniendo en cuenta su complejidad, se fundamenta en dos aspectos esenciales: la necesidad de reformar el pensamiento y de enseñar la condición humana. Morin argumenta la necesidad de transitar de un pensamiento fragmentado a un pensamiento vincular susceptible de captar y comprender las relaciones del hombre como ser complejo. En este sentido, los Siete Principios del Pensamiento Vincular: sistémico, holográfico, recursivo, dialógico, del reconocimiento de la unidad autonomía-dependencia y de la participación del que conoce en todo conocimiento (Morin, 2000) constituyen aspectos importantes a tener en cuenta en un programa de formación docente que pretende potenciar el desarrollo del maestro como persona, en tanto aboga por el desarrollo de un pensamiento reflexivo, flexible, dialéctico, autónomo en el maestro durante su actuación profesional. Desde la perspectiva Histórico-Cultural significa diseñar tareas de aprendizaje que exijan al maestro la reflexión individual y grupal sobre su accionar en la práctica docente.

Enseñar la condición humana es uno de los aspectos esenciales que retomamos de la concepción de la educación de Morin. En este sentido, destaca la importancia del aprendizaje de la autoobservación como elemento esencial para enseñar la condición

humana así como estimular la aptitud crítica y autocrítica. El desarrollo de un pensamiento vincular y el aprendizaje de la condición humana permiten al sujeto centrar la atención en estrategias de desarrollo, las cuales constituyen guías para la acción orientadoras en la elección de lo más oportuno en dependencia con el contexto. El planteamiento de estrategias de desarrollo posibilita enfrentar la incertidumbre en tanto estimula la flexibilidad, la posición activa, la reflexión personalizada y la perseverancia del maestro en su actuación.

En el Curso Aprender a Ser en la práctica docente se propicia el desarrollo del pensamiento vincular y la enseñanza de la condición humana a partir del diseño de tareas de aprendizaje que constituyen situaciones de desarrollo profesional, las cuales son potenciadoras del maestro como persona en el ejercicio de su profesión a través de la autoobservación y la reflexión continua sobre si mismo durante su actuación profesional. La concepción del hombre como ser complejo, se expresa en los contenidos del programa, además en la comprensión del hombre como unidad bio-psico-social, implicando la atención a tres aspectos: su cuerpo, su mente y sus relaciones. La UNESCO también reclama esta atención en materia educativa al señalar en el aprendizaje del Ser : "la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona, cuerpo y mente, inteligencia y sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad" (1996:106) y que además refrenda cuando afirma la necesidad de Aprender a Ser para el florecimiento de la personalidad en un rescate hacia la humanización de la educación.

Desde una óptica educativa y sobre la base de la concepción del hombre como valor supremo de la sociedad así como del desarrollo pleno de la personalidad como fin y razón de la educación, hablamos del *Aprender a Ser* en la práctica docente como un *proceso formativo potenciador del desarrollo de la personalidad del maestro*. En este sentido hemos definido el *Aprender a Ser* como: "*Un proceso formativo, entendido como Situación Social del desarrollo profesional, mediante el cual el maestro asume*

una posición activa en el desarrollo de sus potencialidades humanas en el tránsito hacia la autodeterminación en el ejercicio de la docencia que ocurre por medio de la autoobservación continua, el diálogo, la reflexión personalizada y consciente sobre su hacer cotidiano y el compromiso con su autotransformación en el espacio histórico-profesional concreto de su práctica docente.”

Proceso formativo en tanto se potencia el desarrollo en el docente de una posición activa y consciente sobre su actuación, que perdure más allá del tiempo en que ocurre la aplicación del programa, de manera de trascender el momento didáctico en sí mismo hacia el desarrollo individual y grupal en el ejercicio profesional. El desarrollo dependerá del grado de compromiso e implicación personal evidenciado, por ello hacemos énfasis en la posición activa y en la reflexión personalizada como actitudes clave a asumir por parte del maestro. Este protagonismo se traduce además, en la incorporación de mejoras en su actuación como producto de la observación y la reflexión tanto en espacios dialógicos individuales con el orientador del programa, como en sesiones grupales.

Así, nos apegamos al principio de interrelación dialéctica entre enseñanza y desarrollo; si la enseñanza, en este caso formativa, conduce al desarrollo del Ser, el maestro debe conocer, por una parte, lo que se entiende como Ser en su complejidad y por la otra el proceso a través del cual ocurre. He allí la importancia otorgada al autoconocimiento como elemento motivador, aludiendo a la unidad de lo cognitivo y lo afectivo así como también a la autoobservación continua como mecanismo favorecedor de la toma de conciencia sobre sus actos, pensamientos, sentimientos y conversaciones en el ámbito escolar.

En consecuencia, pudiéramos caracterizar a un docente durante el *desarrollo pleno de su Ser en su actuación profesional* en los términos de: *una persona que se conoce a sí*

misma, sus sentimientos, emociones, el vínculo entre éstas, su mente y su corporalidad. Posee motivación profesional y sentido de responsabilidad en el cumplimiento de sus compromisos. Sabe que puede cometer desaciertos pero es lo suficientemente flexible para aceptarse, valorarse y encontrar aprendizaje en ellos. Desarrolla la capacidad para comunicarse con sus colegas, los niños y los miembros de la comunidad educativa con la empatía necesaria para comprenderlos y aceptarlos. Es capaz de encontrar diferentes vías para solucionar problemas y tomar decisiones basadas en criterios propios y consensuados y en un sistema de valores compartidos. Se compromete activa y conscientemente en su desarrollo con optimismo que le permite aminorar el desánimo y perseverar en el logro de sus metas. Asimismo, es intelectualmente inquieto, se auto y heteroevalúa a fin de enriquecer su actuación incorporando los ajustes que considere pertinentes para ello.

De esta manera, el programa que proponemos parte del diagnóstico de las necesidades de formación del docente en el desarrollo de su personalidad y de las habilidades para la comunicación en el contexto de su práctica educativa con el objetivo de diseñar situaciones de aprendizaje grupales e individuales potenciadoras de una posición activa y comprometida del docente con su funcionamiento como persona en el ejercicio de su profesión.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN DEL PROCESO DE APRENDER A SER.

En este capítulo se presenta la postura epistemológica y metodológica seguidas en esta investigación.

Problema científico

Qué sustento teórico-metodológico debe tener una alternativa de formación para maestros de Educación Básica de una Escuela Bolivariana que propicie su desarrollo como persona en el ejercicio de la profesión?

Objetivos generales.

1. Sustentar el Curso “Aprender a Ser en la práctica docente” como alternativa de formación para maestros de Educación Básica de una Escuela Bolivariana que propicie su desarrollo como persona en el ejercicio de la profesión.
2. Valorar el desarrollo de la autovaloración, la motivación profesional, las habilidades comunicativas y la tendencia en el funcionamiento de la personalidad en el ejercicio de la profesión, en maestros de Educación Básica de una Escuela Bolivariana durante su participación en el Curso “Aprender a Ser en la práctica docente”.

Objetivos específicos:

- Elaborar los supuestos teóricos y metodológicos de una alternativa de formación docente para maestros de Educación Básica en Venezuela que propicie su desarrollo como persona en el ejercicio de la profesión.
- Diseñar el Curso “Aprender a Ser en la práctica docente” como alternativa de formación para maestros de Educación Básica en Venezuela que propicie el desarrollo del maestro como persona en el ejercicio de la profesión desde una perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano que integre los postulados esenciales de la concepción del hombre como ser complejo y su educación de E. Morin y las consideraciones acerca del Aprender a Ser planteadas por la UNESCO
- Aplicar el Curso “Aprender a Ser en la práctica docente” en un grupo de maestras de la Escuela Bolivariana Julia Rodríguez Viña.

- Analizar la información sobre el desarrollo del maestro como persona en el ejercicio de la profesión obtenida durante la aplicación del Curso Aprender a Ser a la luz del enfoque teórico-metodológico asumido.

1.- Fundamentos del abordaje teórico-metodológico de la investigación.

1.1 Enfoque de la investigación.

La investigación se realiza a partir de un enfoque integrador entre lo cuantitativo y lo cualitativo como momentos valiosos para el análisis e interpretación de los resultados que se van obteniendo en el proceso de Aprender a Ser. Se aborda a partir de los principios generales del Enfoque Histórico- Cultural tomando como referente la categoría Formación Docente en tanto Situación Social de Desarrollo Profesional, en la cual integramos los postulados del hombre como ser complejo y su educación de E. Morin así como los planteamientos sobre el Aprender a Ser de la UNESCO, explicados en el capítulo teórico.

Este referente teórico se expresa en el propio proceso de construcción del conocimiento científico acerca del "Aprender a Ser" en un doble sentido simultáneo, por una parte en el diseño de la alternativa de formación de maestros de Educación Básica dirigida a propiciar una posición activa en su desarrollo como persona en el ejercicio de la profesión y por otra, en la valoración del proceso vivido por los docentes durante la aplicación de la alternativa de formación, lo cual se corresponde con los dos objetivos generales de la investigación.

La alternativa de formación tiene un carácter flexible y contextualizado en tanto se construye sobre la base de un referente teórico-metodológico que reconoce la dialéctica y complejidad del proceso de desarrollo del ser y que se expresa en sus posibilidades de reconstrucción a medida que avanza su ejecución, en virtud de la información que va aportando el diagnóstico del desarrollo del maestro en el proceso de aprender a Ser

en el marco de lo que hemos considerado “Formación Docente como Situación Social de Desarrollo Profesional”. Todo lo cual se soporta también en la recursividad apuntada por Morin en los bucles recursivos.

Por tanto, el curso Aprender a Ser como alternativa de formación para el desarrollo del maestro como persona en el ejercicio de la profesión, en tanto objeto de estudio, va emergiendo durante el propio proceso de Aprender a Ser de los maestros de Educación Básica. Dado el carácter dialéctico y complejo de este objeto de estudio, su fidelidad en el proceso de investigación, amerita de vías lo suficientemente amplias, sistemáticas y flexibles como para abordarlo sin desvirtuarlo. Es importante destacar aquí, que para el Aprender a Ser estas consideraciones son de gran impacto teórico, epistemológico y metodológico dado que este proceso se manifiesta a través de la personalidad en actividad. Esto implica, a nivel ontológico la aceptación de la naturaleza múltiple y diversa de lo estudiado y a nivel de producción de conocimiento, aceptar la presencia de lo contradictorio e imprevisto, el carácter dialéctico que ello supone y el principio ecológico referido a las constantes relaciones inherente a la acción educativa.

Tenemos en consecuencia, que en este trabajo se asumen algunos aspectos del enfoque epistemológico y metodológico de naturaleza cualitativa desde una perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano, toda vez que la valoración del proceso de Aprender a Ser vivido por cada uno de las maestras, permite el ajuste gradual y continuo de la estrategia metodológica seguida en el curso, dirigida a potenciar el proceso complejo y dialéctico de desarrollo del maestro como persona en el ejercicio de la profesión con un claro soporte recursivo.

1.2 Postulados epistemológicos que sustentan el “Aprender a Ser”.

A continuación se comentan los aspectos esenciales de la epistemología que se asume en la investigación desde una perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo humano.

➤ ***El reconocimiento de la unidad de la determinación histórico-social de la personalidad, su carácter activo, único e irrepetible en la regulación de la actuación.***

Vigotsky explica el proceso de formación y desarrollo de la psiquis partiendo de la tesis de la Situación Social del Desarrollo. Este concepto facilita la comprensión del proceso constructivo de la personalidad a partir de las relaciones particulares entre las condiciones naturales del hombre y su espacio histórico-social de vida. Esta determinación social no es vista como causalidad lineal y mecánica, antes bien, se entiende a la manera de los bucles recursivos de Morin. Así tenemos que cada personalidad (en este caso cada maestra), se distingue de las otras de acuerdo a cómo se integran en ella las condiciones internas y externas de su desarrollo, por ello lejos de negar la autonomía individual del sujeto la reafirma en su relación social, de ahí que la relación educativa potencie su desarrollo.

El hecho de asumir la personalidad como un proceso en construcción permanente, que su función esencial sea la regulación de la actuación y que su determinación social se manifieste tanto en su naturaleza como en su expresión, plantea exigencias epistemológicas y pedagógicas en el diseño del método de investigación y de la estrategia de formación aquí presentada para potenciar el desarrollo de la personalidad del maestro. Estas exigencias se expresan en el reconocimiento de la *naturaleza-constructivo-interpretativa* del conocimiento científico acerca de la personalidad. Esto significa la imposibilidad de llegar a conclusiones diagnósticas acerca del desarrollo de la personalidad a partir sólo de resultados cuantitativos obtenidos en la aplicación de una técnica específica. En este sentido, la complejidad del desarrollo y expresión de la personalidad del maestro en su actuación profesional exige la utilización de un *sistema de técnicas cualitativas* para la recolección de información y su estudio. Estas técnicas permitieron integrar los resultados obtenidos a través de la expresión de la función reguladora de la personalidad, en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, tanto en un plano interno (reflexivo- vivencial) como externo (comportamental), lo que no significa desestimar la utilización de técnicas cuantitativas que se utilizaron en un

proceso de integración dialéctica del conocimiento. A tal efecto, ilustrativa la cita de Martínez (1999^a) cuando expresa: “lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto) sino que lo implica e integra especialmente donde sea importante. El enfoque cualitativo es por tanto y por su propia naturaleza dialéctico y sistémico” (1999^a:173).

Otra exigencia metodológica en el estudio de la personalidad que se desprende de la complejidad de su naturaleza, se manifiesta en la necesidad de la utilización del *método clínico* como vía para conocer las regularidades en el funcionamiento y desarrollo de la actuación del maestro como persona en el ejercicio de la profesión. En este sentido, es necesario reconocer que sólo a través de la integración de la información obtenida a través de diferentes técnicas en un sujeto es posible arribar a una conclusión diagnóstica. Por otra parte, teniendo en cuenta que la Situación Social de Desarrollo exige considerar que el desarrollo de cada persona se produce en un contexto histórico-concreto, el proceso de construcción del conocimiento científico acerca del desarrollo de la personalidad de las maestras debe realizarse en el contexto de su actuación profesional. Ello significa que tanto la alternativa de formación como el estudio diagnóstico del desarrollo de su personalidad, deben realizarse a partir del reconocimiento de la necesaria *unidad de lo individual y lo social* a través del estudio de los sujetos en el espacio social y pedagógico conformado por el grupo de maestras participantes en el Curso “Aprender a Ser”.

➤ ***El reconocimiento del carácter mediatizador de la conciencia en la regulación de la actuación.***

El proceso de regulación consciente es determinante en el desarrollo de la personalidad del sujeto, al punto de evidenciarse en la actuación en la medida en que las reflexiones personales son más profundas. La toma de decisiones, la fijación de metas en planes y proyectos de vida así como la capacidad permanente de auto-observación resultan impactadas positivamente en tanto mayor sea la concientización del proceso. La autodeterminación, entendida como la capacidad de regular la actuación sobre la base

de principios, valores y criterios propios, se convierte en la expresión más compleja de la personalidad; allí la autodirección consciente está siempre presente y se desarrolla a lo largo de la vida. En la metodología de enseñanza-aprendizaje asumida en el curso, el reconocimiento del carácter mediatizado de la conciencia en la regulación de la actuación del maestro se expresa en la utilización de la autoobservación y la reflexión permanente como tributarias al autoconocimiento y autovaloración del desarrollo personal en cada maestra en el contexto de actuación profesional.

La *autoobservación como método* para el autoconocimiento y la autovaloración de la actuación del maestro como persona en el ejercicio de la profesión, actúa integrada y sistémicamente con el desarrollo de la reflexión personalizada, la posición activa y la flexibilidad como recursos personales que posibilitan al maestro la elaboración de estrategias de autoperfeccionamiento en el desarrollo de su autodeterminación en el desempeño profesional. Ello precisa la potenciación por tanto, de un pensamiento vincular, contextualizado, favorecedor en el maestro, de estrategias de actuación en la profesión que le permitan orientarse en situaciones contradictorias y cambiantes con autonomía, seguridad y perseverancia en los diferentes contextos de su actuación profesional.

➤ ***La utilización de la categoría Zona de Desarrollo Próximo en la potenciación del desarrollo del maestro como persona en el ejercicio de la profesión.***

Definida por Vigotsky como “La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema por sí solo y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”, permite entender la unidad dialéctica entre la individualidad y el ambiente socio-histórico del hombre, así como el carácter potenciador del desarrollo que corresponde a la enseñanza. El desarrollo del maestro como persona se produce en un espacio de aprendizaje grupal que estimula el desarrollo del maestro en el Ser y en el Convivir, lo cual implica epistemológicamente, el considerar el entramado de relaciones del maestro en este espacio de aprendizaje y por

tanto, el reconocimiento del *carácter interactivo de la producción del conocimiento*. El desarrollo personal depende en gran medida, de la calidad de dichas relaciones, por tanto la valoración del proceso y la construcción y reconstrucción de las tareas docentes en el desarrollo del curso necesariamente las considera. De ahí la importancia del diseño de condiciones y espacios educativos propiciadores del desarrollo del maestro como sujeto de su desarrollo, a fin de ir orientando al maestro en el avance hacia lo que sería su particular zona de desarrollo potencial como persona en el ejercicio de la profesión.

Así, un aporte metodológico significativo del Enfoque Histórico – Cultural como teoría del desarrollo humano en la comprensión del proceso de Aprender a Ser, se expresa en el reconocimiento del papel de la enseñanza como conductora del desarrollo de la personalidad otorgándole un carácter educativo que rompe con la dicotomía tradicional entre instrucción y educación. El coordinador del proceso, en este caso del Curso “Aprender a Ser”, se convierte en un orientador del proceso de aprendizaje, dado que organiza el diseño de las tareas docentes de manera secuencial y recursiva sobre la base de los encuadres parciales realizados a partir de las necesidades y potencialidades de los maestros, estas son obtenidas en el proceso de diagnóstico continuo, de esta manera las tareas docentes constituyen retos que estimulan el carácter activo del maestro en el desarrollo de su Ser.

Otra exigencia metodológica en el estudio de la personalidad derivada de la comprensión de su complejidad, se refiere a la necesidad de entender el proceso de construcción del conocimiento de la personalidad como un *proceso abierto*, ello significa que los resultados del estudio de la personalidad de las maestras durante su participación en el curso Aprender a Ser, constituyen procesos dinámicos pertenecientes a una realidad histórica, social e individual, que representan sólo un momento de su desarrollo. Por último es necesario destacar la necesidad de comprender *lo singular* como un momento esencial en el curso de la construcción del conocimiento de la personalidad, de ahí la importancia de los estudios de cada caso

concebidos a partir de la unidad dialéctica de *lo general y lo individual* como vía para llegar a comprender las regularidades en el funcionamiento y desarrollo de cada docente como persona.

1.3 Tareas de la investigación

En este epígrafe se abordan las diferentes tareas de investigación derivadas de los objetivos específicos planteados:

El primer objetivo: *“Elaborar los supuestos teóricos y metodológicos de una alternativa de formación docente para maestros de Educación Básica en Venezuela que propicie su desarrollo como persona en el ejercicio de la profesión”* exigió las siguientes tareas de investigación:

- 1.- Revisión teórica de las exigencias en materia de formación docente en el “Ser” por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes venezolano.
- 2.- Revisión y análisis bibliográfico de diferentes experiencias, propuestas e investigaciones, nacionales e internacionales en materia de formación docente.
- 3.- Revisión y análisis bibliográfico de las diferentes concepciones filosóficas y psicológicas en el estudio del ser humano.
- 4.- Fundamentación teórico-metodológica del Curso “Aprender a Ser en la práctica docente” como alternativa de formación para maestros de Educación Básica en Venezuela que propicie su desarrollo como persona en el ejercicio de la profesión.

El desarrollo de las tareas 1, 2 y 3 nos permitió escoger al Enfoque Histórico-Cultural del Desarrollo Humano como base teórica que admitió integrar a partir de la categoría Situación Social del Desarrollo las consideraciones de E. Morin y de la UNESCO acerca de la naturaleza y educación de la personalidad tal y como se explicó en el Capítulo I. Lo anterior nos permitió ofrecer una base teórica pertinente con las exigencias del Ministerio de Educación en cuanto a capacitación docente en el Ser. Del mismo modo, esta revisión teórica llevó a la caracterización del docente en el desarrollo

pleno de su ser en su actuación profesional, lo cual propició la determinación y organización de los aspectos sobre el desarrollo del ser a tratar como contenidos del programa de formación, como ejes transversales en las tareas docentes y como aspectos a observar en la investigación.

Para el cumplimiento del segundo objetivo: *Diseñar el Curso “Aprender a Ser en la práctica docente” como alternativa de formación para maestros de Educación Básica en Venezuela que propicie el desarrollo del maestro como persona en el ejercicio de la profesión sustentado desde una perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano que integra los postulados esenciales de la concepción del hombre como ser complejo y su educación de E. Morin y las consideraciones acerca del Aprender a Ser planteadas por la UNESCO* se realizaron las siguientes tareas de investigación:

1.- Elaboración del programa del Curso “Aprender a Ser en la práctica docente.”

El diseño del programa del curso se realizó a partir de los resultados de la tarea 4 del objetivo 1. Debido a su importancia, dado que es el objeto de estudio de este trabajo, el Curso “Aprender a Ser en la práctica docente” en su versión completa se presenta en el Capítulo III de esta memoria escrita.

2.- Selección y diseño del sistema de técnicas para el diagnóstico del desarrollo de la personalidad de los maestros durante su participación en el Curso “Aprender a Ser en la práctica docente”.

3.- Selección y organización del material teórico de apoyo a entregar a las maestras participantes del programa.

El tercer objetivo específico *“Aplicar el Curso “Aprender a Ser en la práctica docente” como alternativa de formación en un grupo de maestras de una Escuela Bolivariana”* ameritó de las siguientes tareas de investigación:

1.- Presentación de la alternativa de formación a los maestros de la Escuela Bolivariana Julia Rodríguez Viña.

Esta tarea se realizó con el fin de lograr una participación espontánea que favoreciera la motivación así como también para informar al cuerpo directivo de la escuela sobre los detalles del trabajo.

2.- Aplicación de la primera sesión de trabajo grupal con los docentes.

Durante esta sesión se realizó una exploración general sobre el conocimiento de contenidos a tratar lo cual favoreció la ejecución del encuadre inicial del curso.

3.- Aplicación de las sesiones grupales diseñadas por el orientador y por los maestros participantes.

El diseño de la alternativa de formación contempla sesiones diseñadas y aplicadas tanto por el orientador del programa, como por los participantes, a los fines de responder a los principios psicológicos y pedagógicos del curso derivados del enfoque teórico asumido. (Ver Capítulo III).

4.- Recolección de información a partir de la aplicación sistemática y continua del sistema de técnicas para el diagnóstico del desarrollo de la personalidad de los maestros durante su participación en el Curso "Aprender a Ser en la práctica docente".

El cuarto objetivo específico "*Analizar la información sobre el desarrollo del maestro como persona en el ejercicio de la profesión obtenida durante la aplicación del curso Aprender a Ser a la luz del enfoque teórico-metodológico asumido*", exigió las siguientes tareas de investigación:

1.- Caracterización inicial, individual y grupal, de la muestra.

La caracterización individual inicial se realizó a partir del análisis integrado de la información obtenida a través de la aplicación de las siguientes técnicas: observación de la videograbación de la primera sesión de trabajo grupal, el T.F.P., la entrevista inicial, el cuestionario, la técnica de IADOV y el reporte de Aprendizaje N° 1. Este diagnóstico inicial tiene como objetivo constatar el nivel de desarrollo de los aspectos estudiados en los maestros participantes por tanto tiene un carácter más descriptivo

que explicativo. La caracterización grupal, atendiendo a la expresión del funcionamiento de los aspectos a evaluar, permitió diferenciar varios grupos tal y como se presentan en el Capítulo IV de este informe.

2.- Caracterización intermedia y final, individual y grupal, de la muestra.

Las caracterizaciones intermedia y final permitieron evidenciar el desarrollo gradual del proceso de desarrollo de los maestros de la muestra como producto de su participación en la alternativa de formación, las caracterizaciones inicial e intermedia arrojaron información sobre los avances, contradicciones y resistencias propios de todo proceso de aprendizaje y desarrollo que permitió el diseño de las sesiones y la explicación del proceso vivido por los maestros tal y como se explicó anteriormente. La caracterización final muestra el resultado del proceso en la fase de conclusión del curso. Al igual que la anterior, esta caracterización se realiza a partir de la integración y análisis de la información obtenida en la aplicación del sistema de técnicas de diagnóstico (Ver Capítulo IV).

3.- Análisis de las sesiones grupales.

Este análisis, al igual que los anteriores, se realiza en función de la concepción de la categoría Formación Docente como Situación Social de Desarrollo Profesional y permitió valorar el desarrollo de los maestros participantes durante el curso.

2. Definición de los conceptos esenciales para el estudio del desarrollo del Ser del docente.

El Ser del docente se expresa en su personalidad en actividad como configuración psicológica compleja. En esta investigación se ha conceptualizado la personalidad desde una perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo humano, a partir de los trabajos de González Maura (1996) como:

Una configuración psicológica compleja construida individualmente por el sujeto en el proceso de interacción social, en un contexto sociohistórico determinado, que caracteriza la expresión integral del sujeto en su función reguladora de la actuación y

que se manifiesta a través de formaciones psicológicas que expresan en su estructura y funcionamiento la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, lo consciente y lo inconsciente, lo interno y lo externo.

La unidad entre el carácter activo de la personalidad y su determinación histórico-social como principio del Enfoque Histórico-Cultural del desarrollo humano, se expresa en la función reguladora de la personalidad a partir de la existencia de diferentes niveles funcionales que manifiestan la tendencia de la personalidad hacia un funcionamiento adaptativo en sus niveles inferiores de desarrollo y un funcionamiento autodeterminado en sus niveles superiores.

2.1. Indicadores de funcionamiento de la personalidad.

Los indicadores que permiten determinar la tendencia en el funcionamiento de la personalidad hacia un funcionamiento reactivo o autodeterminado (González V, 1996) son los siguientes:

➤ *Orientación del sujeto ante situaciones nuevas, ambiguas o problémicas. (orientación flexible o rígida).*

En la regulación de la actuación del sujeto puede manifestar rigidez o flexibilidad cuando se trata de orientar su conducta en situaciones difíciles por su carácter ambiguo, contradictorio o novedoso. Los sujetos que manifiestan un funcionamiento superior de su personalidad, es decir, que se autodeterminan, expresan una orientación flexible en su actuación caracterizada por la posibilidad de buscar diferentes alternativas de solución a los problemas, la capacidad de modificar sus ideas cuando lo convencen de sus errores, de aceptar el valor de nuevas ideas aunque no las comparta, de ponerse en lugar de otros y pensar como ellos. Por otra parte, los sujetos de un funcionamiento inferior, es decir, de pobre autodeterminación, tienden a manifestar una orientación rígida en su conducta que se manifiesta en actitudes que implican aferrarse a una sola vía de solución a los problemas, en la imposibilidad de modificar sus criterios aún cuando le demuestren que está equivocado.

➤ *Estructuración temporal de los contenidos psicológicos en la regulación de la actuación. (Perspectiva temporal futura, mediata o presente inmediata.)*

Los contenidos psicológicos pueden regular la conducta del sujeto con una dimensión temporal mediata o inmediata. La proyección futura de los contenidos que orientan la conducta es característica de los sujetos que funcionan a un nivel superior. En este caso los objetivos mediatos regulan la conducta actual del sujeto a través de la elaboración de proyectos de vida y profesionales a largo plazo. La proyección temporal inmediata caracteriza a los sujetos que funcionan a un nivel inferior, en este sentido es típico de los sujetos dependientes, inseguros que no tienen tener una visión clara y definida de su futuro.

➤ *Posición del sujeto en la regulación de su actuación. (posición activa o pasiva.)*

El sujeto puede asumir una posición activa o pasiva en la orientación de su conducta. La posición activa se expresa en la posibilidad de asumir iniciativas, de llevar a la práctica lo que se propone, mientras que una posición pasiva se expresa en la actitud del sujeto de participar sólo cuando se le exigen, no por iniciativa propia.

➤ **Calidad motivacional de la actuación (actuación volitiva)**

La calidad motivacional de la actuación se expresa en la actuación volitiva. Actuar volitivamente implica no sólo tener conciencia de los motivos que orientan la conducta sino además haber reflexionado en el sentido que tienen para el sujeto y , sobre todo, *esforzarse* para lograr los objetivos propuestos. Reflexión, decisión y persistencia caracterizan la actuación volitiva del sujeto.

Cuando el sujeto no actúa volitivamente puede tener mayor o menor conciencia de los móviles que orientan su conducta (actuación voluntaria) pero faltará la reflexión y la persistencia en el logro de los objetivos propuestos. Cuando no se actúa volitivamente existe inseguridad y temor en la dirección de la conducta y ante los posibles obstáculos que impiden el logro de los objetivos, el sujeto tiende a abandonar la acción.

➤ *Grado de mediatización de la conciencia en la regulación de la actuación. (Elaboración personal de los contenidos).*

La actuación del ser humano es dirigida conscientemente. Aún cuando los motivos que orientan la conducta del sujeto permanezcan inconscientes para él, los objetivos propuestos siempre tienen un carácter consciente. El grado de participación de la conciencia en la regulación de la actuación es otro indicador de funcionamiento de la personalidad. A mayor participación de la conciencia en la regulación de la actuación, mayor nivel de autodeterminación del sujeto.

Una mayor participación de la conciencia en la regulación de la actuación implica un proceso profundo de reflexión por parte del sujeto en el cual plasma sus criterios y valoraciones (el sentido personal que para él tienen los hechos y fenómenos valorados). Es por ello que un funcionamiento superior de la personalidad implica una elaboración personal de los contenidos que orientan la actuación del sujeto. Mientras que un funcionamiento inferior implica una menor participación de la conciencia en la regulación de la actuación. Esa es la razón por la cual los sujetos que funcionan a un nivel inferior de la personalidad carecen de juicios y valoraciones propias, son más dados a reproducir y asumir pasivamente los criterios de los demás y, por tanto orientan su conducta, no por el fruto de sus propias reflexiones, sino por lo que está establecido o deciden los demás. Estos sujetos son acrílicos y conformistas.

2.2 Componentes estructurales de la personalidad: las formaciones psicológicas.

Las formaciones psicológicas constituyen unidades psicológicas que integran en su contenido y funcionamiento aspectos inductores, motivacionales y ejecutores, cognitivos de la personalidad.

En esta investigación se estudiaron las siguientes formaciones psicológicas:

➤ Formaciones psicológicas motivacionales: la motivación profesional, la autovaloración, el valor responsabilidad.

- Formaciones psicológicas cognitivas: las habilidades comunicativas.

La motivación profesional se define como una formación psicológica motivacional que orienta la actuación del sujeto hacia la profesión y que integra en su base motivos diferentes por su contenido, intrínsecos o extrínsecos en diferentes niveles de funcionamiento. En esta investigación se tendrá en cuenta el contenido de la motivación profesional: intrínseca o extrínseca.

Motivación profesional intrínseca: Es el tipo de motivación que expresa la orientación del sujeto hacia la profesión por sus atributos esenciales, internos y que se manifiesta en la existencia de intereses cognoscitivos.

Motivación profesional extrínseca: Es el tipo de motivación que expresa la orientación del sujeto hacia la profesión por sus atributos externos, no esenciales, como por ejemplo, estudiar para tener un título, obtener reconocimiento social, complacer las expectativas familiares.

La autovaloración se define como una formación psicológica motivacional que manifiesta la orientación del sujeto hacia sí mismo y se expresa en los aspectos de contenido a través del autoconocimiento y la autocrítica y en sus aspectos funcionales a través de la tendencia al autoperfeccionamiento.

El **autoconocimiento** se expresa a través de indicadores tales como:

- El conocimiento de sí mismo como ser complejo con cualidades peculiares, propias que lo distinguen de los demás.
- El conocimiento de sus contradicciones internas como ser complejo.
- El conocimiento del funcionamiento interdependiente de lo cognitivo, lo afectivo y lo corporal en sí mismo..
- El conocimiento de la esencia social de su existencia individual.

La **autocrítica** se expresa a través de indicadores tales como:

- El reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como ser complejo.
- La aceptación de sí mismo.

La **tendencia al autoperfeccionamiento** se expresa a través de:

- El reconocimiento de la necesidad de mejorar su actuación como ser humano en sus diferentes contextos de actuación.
- La elaboración de proyectos dirigidos a mejorar su condición humana.

El **valor responsabilidad**, en este aspecto resulta interesante destacar que, en virtud de su aparición en los documentos normativos (Ministerio de Educación, Informes UNESCO), como la necesidad de una actuación responsable, se consideró este valor en la caracterización del maestro. Así, teniendo en cuenta que la autodeterminación implica una actuación profesional responsable consideramos conveniente explorar el conocimiento del valor en el diagnóstico inicial, ya que su evaluación integral como regulador de la actuación, amerita de un estudio de mayor profundidad, el cual no es objeto de este trabajo.

En este sentido, asumimos el concepto del valor responsabilidad de Ojalvo V. y otros (Colectivo de autores 2001) el cual se expresa como: *"Es la tendencia de la personalidad a actuar en correspondencia con el sentido del deber ante sí mismo y la sociedad como una necesidad interna que es fuente de vivencias positivas y se realiza independientemente de la obligación externa a partir de la comprensión de su necesidad"* (2001:121). En esta investigación evaluamos sólo el componente cognoscitivo del valor definido como el grado de conocimiento sobre los atributos de un maestro responsable a través de la pregunta: ¿Cuáles son las características de un maestro responsable? (Colectivo de autores, 2001). Los atributos en cuestión son:

- ⊞ Sentir el cumplimiento de sus funciones como una necesidad de carácter interno.
- ⊞ Cumplir las tareas de la mejor manera posible con el máximo de capacidades.
- ⊞ Vencer los obstáculos que se presenten en el cumplimiento de las tareas.

- ☞ Conocer las consecuencias de sus propios actos y ser capaz de responder por ello.
- ☞ Cualquier otro que surja durante la aplicación de las técnicas.

Las habilidades comunicativas se definen como formaciones psicológicas cognitivas las cuales expresan el dominio de acciones que permiten al sujeto el intercambio de conocimientos, reflexiones y vivencias en un ambiente de aceptación, tolerancia, comprensión y respeto a la individualidad. Por su contenido las habilidades comunicativas integran tres tipos de habilidades básicas: habilidades para la expresión, para la escucha activa y para la relación empática. En el orden funcional las habilidades comunicativas cumplen tres funciones esenciales en la regulación de la actuación del sujeto: informativa, afectiva y regulativa. En esta investigación centraremos la atención en el contenido de las habilidades comunicativas. Para ello se han definido los siguientes elementos siguiendo la clasificación de los autores Fernández (1999) y Egan (1990)

Habilidades expresivas.

- Claridad del lenguaje.
- Fluidez verbal.
- Originalidad en la expresión de las ideas, sentimientos y emociones.
- Ejemplificación de las ideas que se expresan.
- Argumentación de las ideas.
- Síntesis de las ideas que se expresan.
- Contacto visual con el interlocutor.
- Uso de recursos gestuales que apoyan la expresión verbal.

Habilidades para la escucha activa.

- Manifestación de una postura atenta al interlocutor.
- Observación e interpretación de la conducta no verbal del interlocutor.
- Comprensión de los mensajes verbales del interlocutor.

Habilidades para la relación empática.

- Personalización de la relación comunicativa.
- Brindar participación al otro en el proceso comunicativo.
- Comprensión y aceptación del otro.

2.3 Categorías para el análisis de contenido.

Las categorías para el análisis de contenido de la expresión de las formaciones psicológicas y el funcionamiento de la personalidad tendrán en cuenta la expresión cualitativa y cuantitativa de los indicadores establecidos de la siguiente manera:

➤ **Indicadores funcionales de la personalidad.**

Se establecen las categorías de **Alto, Moderado y Bajo** según la amplitud y riqueza de la expresión de los indicadores en las diferentes técnicas elaboradas para el diagnóstico.

➤ **Motivación profesional.**

Se establecen las categorías de **Motivación Intrínseca o Extrínseca** según el predominio de la expresión de los tipos de motivación establecidos en las diferentes técnicas aplicadas.

➤ **Autovaloración.**

Se establecen categorías de análisis para el autoconocimiento, la autocrítica y la tendencia al autoperfeccionamiento independientemente y para su integración en la autovaloración.

El **autoconocimiento** atendiendo a la amplitud de la expresión de sus indicadores en las técnicas aplicadas se ubica en las categorías **Pleno, Parcial, Bajo**.

La **autocrítica** atendiendo a la amplitud y riqueza de la expresión de sus indicadores en las técnicas aplicadas se ubica en las categorías **Plena, Parcial, Baja**.

La **tendencia al autoperfeccionamiento** atendiendo a su expresión en las técnicas aplicadas como intenciones o como proyectos se ubica en las categorías de **Estructurada, No estructurada**.

Para la **autovaloración** se establecen las categorías de **Superior, Medio y Bajo** en dependencia de la riqueza y amplitud de la expresión del autoconocimiento, la autocrítica y la tendencia al autoperfeccionamiento en las diferentes técnicas aplicadas.

El nivel **Superior** de autovaloración se expresa cuando la expresión del autoconocimiento es plena y la autocrítica incluye proyectos estructurados para el autoperfeccionamiento.

El nivel **Medio** se expresa cuando existe un pleno autoconocimiento, autocrítica pero la tendencia al autoperfeccionamiento se expresa como intenciones o deseos inestructurados.

El nivel **Bajo** el autoconocimiento, la autocrítica son parciales o no se expresan o cuando una de ellas se expresa plenamente pero no se manifiesta la tendencia al autoperfeccionamiento.

Valor responsabilidad. Las categorías de análisis de este valor son tomadas de Ojalvo, V. (Colectivo de autores, 2001) donde se ofrecen orientaciones para su diagnóstico. En nuestro caso sólo evaluamos el nivel de conocimiento del valor.

El nivel **Alto** del conocimiento se logra cuando se mencionan tres o más atributos, está presente. de forma explícita, la necesidad interna de actuar en forma responsable.

El nivel **Medio** se logra cuando están presentes dos o más atributos pero sin que se exprese explícitamente la necesidad interna de actuar en forma responsable.

El nivel **Bajo** se logra cuando se menciona sólo uno de los atributos y no se evidencia la necesidad interna de actuar en forma responsable.

Habilidades comunicativas. Se establecen categorías de análisis para las habilidades comunicativas a partir de la integración de las habilidades expresivas, de escucha atenta y de relación empática.

Habilidades expresivas. Atendiendo a la amplitud y riqueza de su manifestación en las técnicas aplicadas se ubican en las categorías de expresión **Alto, Medio y Bajo**.

Habilidades para la escucha atenta. Atendiendo a la amplitud y riqueza de su manifestación en las técnicas aplicadas se ubican en las categorías de expresión **Alto, Medio y Bajo**.

Habilidades para la relación empática. Atendiendo a la amplitud y riqueza de su manifestación en las técnicas aplicadas se ubican en las categorías de expresión **Alto, Medio y Bajo**.

Las habilidades comunicativas en su integración se evalúan en las categorías de:

- **Alto.** Cuando las habilidades expresivas, para la escucha atenta y para la relación empática se ubican en las categorías de Alto.
- **Medio.** Cuando las habilidades expresivas, para la escucha atenta y para la relación empática se ubican entre las categorías Alto, Medio y Bajo.
- **Bajo.** Cuando las habilidades expresivas, para la escucha atenta y para la relación empática se ubican en la categoría de Bajo.

2.4 Técnicas para el diagnóstico.

Siendo consecuentes con los postulados del Enfoque Histórico-Cultural, en la investigación se asume la concepción del diagnóstico como un proceso continuo que permite el conocimiento gradual de las particularidades y potencialidades del fenómeno objeto de estudio: *el programa de formación en su unidad dialéctica con el desarrollo del maestro*. De manera que aplicando la categoría de “Zona de Desarrollo Próximo” a la concepción del diagnóstico es posible al mismo tiempo que se conocen las particularidades y potencialidades del Ser del docente, estimular su desarrollo a través de la educación.

Las técnicas para el diagnóstico de la estructura y funcionamiento de la personalidad del maestro se aplican durante todo el desarrollo del programa. Para el análisis del proceso de Aprender a Ser del maestro, se delimitan tres momentos esenciales en el proceso de diagnóstico: un momento inicial, un momento intermedio y un momento final. A continuación se presentan y describen las características esenciales de las técnicas utilizadas.

2.4.1. La técnica TFP

La técnica TFP (González V.,1996) ha sido diseñada para obtener un diagnóstico de la tendencia en el funcionamiento de la personalidad. Permite evaluar en qué medida el sujeto se acerca o se aleja de un funcionamiento autodeterminado partir de la integración de cinco indicadores funcionales: la elaboración personal, la proyección futura, la flexibilidad, la posición activa y la actuación volitiva, en diferentes niveles de funcionamiento.

Consta de dos partes: un completamiento de frases y una escala autovalorativa. La integración de la información obtenida se manifiesta en la existencia de niveles de funcionamiento que expresan la tendencia a ubicarse en un funcionamiento pleno, autodeterminado (nivel superior) y un nivel inferior no autodeterminado, pasando por niveles intermedios en los que se expresa una tendencia alta (nivel alto) a la expresión de la autodeterminación, contradictoria (nivel contradictorio) y baja (nivel bajo). El nivel

contradictorio a su vez, se subdivide en subniveles que expresan su acercamiento a un nivel alto (subnivel contradictorio positivo), a un nivel bajo (subnivel contradictorio negativo) o una posición intermedia (subnivel contradictorio). La técnica TFP se aplica en el diagnóstico inicial y final.

2.4.2. La entrevista.

Se realizaron dos entrevistas individuales: una al inicio y otra al final del programa, tal y como se explica detalladamente en el Capítulo III. La primera entrevista de carácter semi-estructurado tiene entre sus objetivos obtener información acerca de las vivencias y reflexiones del maestro acerca de la elección, ejercicio y proyectos profesionales, estuvo acompañada de su correspondiente audiograbación con la misma intencionalidad de la videograbación de las sesiones grupales.

En la segunda entrevista se recurrió a una no directividad (Rogers, C.), ya que se trató de una entrevista no estructurada con el objetivo de obtener información acerca de la autovaloración en el proceso del Aprender a Ser vivido en el desarrollo del programa. De igual manera que la anterior, fue recogida en grabaciones individuales. (Ver especificaciones Capítulo III).

2.4.3. Observación de las sesiones grupales a través de videograbaciones.

Esta técnica se utiliza con el objetivo de captar la expresión integral del maestro durante su participación en las sesiones grupales del programa. Permitted a partir de su proyección repetidas veces, observar en profundidad la actuación individual y grupal. Al realizar la presentación del programa en la escuela se informó a las maestras sobre su uso, de igual manera se aseguró la presencia del mismo técnico en videograbación durante todo el programa a fin de propiciar un clima de familiaridad y confianza.

2.4.4.-Los Reportes de Aprendizaje.

Son instrumentos diseñados sobre la base de los objetivos generales y específicos de la propuesta, básicamente con el fin de propiciar y recabar información de cada sujeto

sobre el autoconocimiento, la autovaloración, así como también acerca del análisis y comprensión del material teórico entregado en las sesiones grupales, las vivencias, la reflexión personalizada y otros indicadores de funcionamiento de la personalidad. Se diseñaron tres reportes correspondientes a la primera, segunda y cuarta sesión grupal.

2.4.5. El cuestionario y la Técnica de ladov.

El cuestionario se aplica en el momento del diagnóstico inicial con el objetivo de explorar el tipo de motivación profesional, la satisfacción en el ejercicio de la profesión y el conocimiento de la responsabilidad como valor profesional de los maestros. Incluye entre sus preguntas, la Técnica de ladov para la evaluación de la satisfacción profesional Kuzmina (1970), González M. (1994), González y López (2002). Las preguntas de la Técnica de ladov se adaptaron para la exploración de la satisfacción profesional del maestro en ejercicio.

2.5 Muestra.

En esta investigación la muestra es intencional y estuvo conformada por doce (12) maestras pertenecientes a la Escuela Bolivariana Julia Rodríguez Viña ubicada en el Distrito Caroní del Estado Bolívar.

La decisión de escoger una Escuela Bolivariana se fundamentó en el hecho de que estas escuelas fueron objeto de un proceso de diseño y capacitación modelo para el país, los maestros permanecen durante gran parte del día porque el horario es continuo, desde las 7:30 de la mañana hasta las 3:30 pm y están sujetos a un proceso particular de supervisión. Por consiguiente, el hecho que las maestras trabajan sólo en esta escuela, facilitaba el diseño y ejecución de las sesiones grupales e individuales. Particularmente ésta y no otra escuela porque los supervisores informaron sobre la alta rotación de directores producto de algunos conflictos internos. La escuela tiene veinticinco maestros incluyendo una psicopedagoga. La muestra de doce fue conformada de manera intencional a partir de la manifestación de su interés y voluntad de participar en la investigación luego de la presentación del programa tal y como se

explica en el Capítulo III. La caracterización del grupo objeto de estudio es la siguiente: Sexo: femenino. Edad: entre 31 y 45 años. Escolaridad: Bachiller docente: 04 maestras. Técnico Superior: 03 maestras, Licenciadas universitarias: 04 maestras, Licenciada con postgrado: 01 maestra. Estado civil: Solteras: 02 maestras, Casadas: 07 maestras, Divorciadas 03 maestras. Años de servicio: entre 6 y 25 años de servicio como docentes de la Primera y Segunda Etapas de Educación Básica.

CAPÍTULO III. PROGRAMA APRENDER A SER EN LA PRÁCTICA DOCENTE. Una alternativa educativa para el desarrollo de la personalidad del maestro.

1. Estructura general del programa “Aprender a Ser”.

Objetivo General:

Asumir una postura activa durante el proceso de Aprender a Ser como docente que propicie el desarrollo de los indicadores del perfil del maestro deseado.

Objetivos Específicos:

Los objetivos específicos se encuentran plasmados en las sesiones de trabajo diseñadas por el orientador del programa.

Contenidos:

Áreas temáticas:

- Concepción del hombre desde el Enfoque Histórico – Cultural.
- El hombre como ser complejo.
- Los Cuatro Pilares de la Educación: Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Ser, Aprender a Convivir.
- Personalidad. Estructura y funcionamiento. Su unidad dialéctica.
El hombre como ser bio-psico-social.
- *Dimensión psicológica del ser humano:*
Los indicadores de funcionamiento de la personalidad
Esfera motivacional- afectiva: La motivación profesional, la autovaloración, las emociones, sentimientos y valores.

Esfera cognitiva: La reflexión y los juicios. Las habilidades comunicativas.

➤ *Dimensión Corporal del ser humano:*

La respiración y su relación con la salud y el bienestar, la relajación, relación mente-cuerpo-emoción.

➤ *Dimensión social del ser humano:*

La comunicación interpersonal y su influencia en el ámbito profesional, desarrollo individuo – sociedad – individuo, valores: responsabilidad, tolerancia, respeto, paz. El desarrollo pleno del Ser en el maestro.

1.1.- Sustento teórico del programa

a).- Concepción del proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde la categoría Formación Docente como Situación Social de Desarrollo Profesional ya descrita, la concepción del hombre como valor supremo de la sociedad, el planteamiento de Morin sobre la necesidad de enseñar la condición humana y los fines de la educación como vía para el desarrollo pleno e integral de la personalidad partimos de una concepción del proceso enseñanza-aprendizaje en la que el estudiante se ubica a la vez como objeto y sujeto asumiendo una posición activa en su proceso formativo que propicie su desarrollo como persona.

Según esta base pedagógica existe una unidad dialéctica entre enseñanza y aprendizaje (Castellanos A y otros en Colectivo de autores 2001) como un proceso de carácter unitario en el cual el aprendizaje se comprende como actividad social e individual en el marco de las relaciones comunicativas con otros y donde la enseñanza juega un papel desarrollador. Visto así, para lograr niveles superiores en el desarrollo de si mismo es necesario descartar el enfoque tradicional en el cual el curriculum se centra sólo en la actividad de enseñanza del profesor privilegiando los métodos expositivos y por ende el rol pasivo del estudiante y partir de una concepción que centre su atención el participante y en el carácter eminentemente activo durante su aprendizaje.

En la alternativa educativa que proponemos el trabajo con el conocimiento de sí mismo como contenido temático y la búsqueda de una posición activa del maestro a favor de su propio desarrollo nos ha llevado a diseñar un programa de formación centrado en los participantes como personas adultas y profesionales de la docencia en ejercicio. Este programa debe ser lo suficientemente flexible e integral como para ser construido y reconstruido en la medida en que avanza en su aplicación. Entendemos que éste es un diseño no tradicional, concebido para trabajar las formas más complejas de expresión de la psiquis: la personalidad, como contenido y como eje transversal en las tareas docentes, con un enfoque vivencial y centrado en la auto-observación como estrategia que fomenta el carácter consciente del aprendizaje y por ende el autoconocimiento y la autovaloración. Siendo así el programa está soportado en los siguientes principios de carácter psicológico y pedagógico:

b).- Principios que sustentan el programa

Principios Psicológicos:

➤ *Unidad de lo cognitivo y afectivo en la personalidad del maestro.*

Si partimos del reconocimiento de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la función reguladora de la personalidad del maestro, es necesario tener en cuenta esta unidad en el diseño y aplicación del programa formativo. La unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad se trabaja como contenido del curso y como eje transversal del mismo en su desarrollo, toda vez que las tareas docentes exigen la reflexión del maestro sobre los contenidos del programa a partir de sus vivencias en el ejercicio de la profesión.

➤ *Unidad de lo interno y lo externo en la regulación de la personalidad.*

Este principio se expresa en el reconocimiento de la necesaria unidad del pensar, el sentir y el actuar del maestro. Por ello en el diseño del programa de formación se tiene en cuenta el propiciar tanto el conocimiento de esta unidad, en tanto constituye contenido del programa, como el potenciar su desarrollo a partir de tareas docentes

que exigen la expresión de la función reguladora de la personalidad del maestro a través de sus reflexiones, vivencias y actuación.

➤ *Unidad de contenido y funcionamiento de la personalidad.*

Este principio se refiere al reconocimiento de la necesaria unidad entre los aspectos de contenido: autovaloración, motivación, habilidades profesionales y de funcionamiento: proyección futura, reflexión personalizada, posición activa, perseverancia en la regulación de la personalidad del maestro en su actuación profesional. En el programa este principio se expresa tanto en el contenido del curso como en la concepción de las tareas docentes que se diseñan teniendo en cuenta las posibilidades de potenciar su desarrollo.

Principios Pedagógicos:

➤ *El carácter desarrollador de la enseñanza.*

Este principio, directamente vinculado a la categoría Zona de Desarrollo Próximo, constituye un principio esencial que deviene eje transversal del programa de formación en virtud del cual se concibe el diseño y aplicación de las sesiones de trabajo. De esta manera los objetivos, los contenidos a tratar, las tareas docentes, la metodología de las sesiones de trabajo individuales y grupales, los reportes de aprendizaje, los momentos de auto y heteroevaluación se conciben teniendo en cuenta su carácter potenciador del desarrollo de la personalidad del maestro.

➤ *El maestro como sujeto de su desarrollo.*

Este principio evidencia el reconocimiento de la participación activa del maestro en su desarrollo como persona en la actuación profesional. En el programa de formación ese principio se manifiesta en la enseñanza de la condición humana y en la utilización de la auto-observación y la reflexión personalizada como recursos metodológicos esenciales en la potenciación del autoconocimiento, la autovaloración, y la autodeterminación del maestro en la actuación profesional.

➤ *El coordinador como orientador del desarrollo.*

En atención al principio del carácter desarrollador de la enseñanza el papel del coordinador como orientador del aprendizaje es fundamental. Por ello el coordinador

del curso constituye un guía que conduce gradualmente a los maestros hacia niveles superiores de autonomía en su actuación profesional en una relación comunicativa caracterizada por la exigencia en un clima de comprensión, tolerancia, aceptación y respeto a las diferencias individuales.

➤ *Atención a la formación integral del maestro*

Este principio tiene como base la concepción del hombre en su complejidad donde está presente en una unidad dialéctica lo biológico, lo psicológico y lo social. En el programa lo biológico se trabaja a través de la atención prestada a la respiración como proceso energético, a la relajación como mecanismo favorecedor del bienestar mental y corporal, así como en la vinculación entre el cuerpo, la cognición y la afectividad. Lo psicológico se trabaja a través de los contenidos sobre su condición humana expresada en la personalidad. Lo social se trabaja a través de la necesaria formación y expresión de la personalidad en un contexto histórico-social, y especialmente a través de las relaciones interpersonales y el intercambio social, privilegiando las habilidades comunicativas. En todas las tareas docentes concebidas en las sesiones de trabajo grupales e individuales y en los reportes de aprendizaje, se evidencia el necesario vínculo entre lo biológico, lo psicológico y lo social para la comprensión de la participación del maestro como persona en el ejercicio de su profesión.

➤ *Vinculación teoría y práctica.*

El programa contempla en el diseño de sus sesiones de trabajo, reportes de aprendizaje, el vínculo entre la teoría y la práctica profesional. En este sentido, las tareas docentes que se desarrollan durante el programa tienen en cuenta las vivencias de los maestros acerca de su práctica. Esto constituye como punto de partida para la reflexión en torno a su actuación como persona en el enfrentamiento y búsqueda de solución a problemas y tareas profesionales así como escenario de aprendizaje, en tanto los maestros diseñan y desarrollan actividades en su escuela que le permiten, no sólo aplicar los conocimientos construidos durante el curso, sino también reflexionar acerca de su desarrollo como persona en el ejercicio de la profesión.

c).- Organización del proceso enseñanza-aprendizaje

Sobre la base del enfoque asumido y de la unidad teórico-metodológica de este trabajo la organización del proceso de enseñanza aprendizaje requiere de la presencia de aspectos tales como:

- Formulación de objetivos a partir de acciones y de las funciones que desempeñan en el perfil.
- Selección de contenidos que garanticen el logro de los objetivos y en este caso que se vinculen al perfil aspirado.
- Organización y desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje considerando la orientación, la ejecución y el control, en este programa organizado en sesiones de trabajo con inicio, desarrollo y cierre.
- Establecimiento de una relación armónica, dialógica y respetuosa entre alumno y profesor. (Sanz T. y Rodríguez E. 2000)

1.2 Sesiones de trabajo.

El programa se concibe con una duración de 80 horas: 50 horas de actividades presenciales a través de sesiones de trabajo grupales e individuales y 30 horas de trabajo independiente. Las sesiones de trabajo en grupo tienen una duración de siete horas, mientras que las sesiones de trabajo individual tienen una duración de dos horas.

1.2.1 Sesiones presenciales en grupo:

Se desarrollan siete sesiones de trabajo en grupo para el tratamiento de los contenidos del programa. De las siete sesiones de trabajo en grupo, cinco fueron diseñadas y aplicadas por el orientador (sesiones 1,2,4,5,7) y dos (sesiones 3 y 6) fueron diseñadas y aplicadas por los participantes en la Escuela Julia Rodríguez Viña sobre la base de los objetivos y contenidos trabajados.

➤ Sesiones diseñadas por el orientador:

Las sesiones diseñadas por el orientador del programa responden a la siguiente concepción metodológica: Su estructura se organiza en *Inicio*, *Desarrollo* y *Cierre*, combinan tareas docentes individuales y grupales a través de una metodología

participativa que promueve, permanentemente la reflexión personalizada y la auto-observación como una vía para el desarrollo del ser, en atención al principio pedagógico del reconocimiento del carácter activo del maestro en el proceso de Aprender a Ser.

Las actividades se organizan de manera de abordar la complejidad del ser en su unidad dialéctica entre lo afectivo, lo cognitivo y la corporalidad en los planos individual y social, desde lo vivencial y reflexivo, por lo que los contenidos abordados en cada sesión son retomados continuamente en las siguientes sesiones buscando su integración y aplicación en los contextos particulares, privilegiando el contexto profesional. Asimismo, en las sesiones se trabajan los contenidos desde lo vivencial y reflexivo a través de las tareas docentes diseñadas; esta actividad se refuerza cognitivamente, con la asignación de lecturas inherentes a cada aspecto tratado en una combinación armónica de la tarea en la sesión y la tarea individual extra-clase. Estas lecturas forman parte de los Reportes de Aprendizaje que debe realizar el maestro luego de la primera, segunda y cuarta sesión grupal (para un total de tres). Los Reportes de Aprendizaje se diseñan considerando los objetivos del Programa: general y específicos de las sesiones, fundamentalmente con el fin de propiciar el autoconocimiento, la autovaloración y la reflexión personalizada durante el proceso de Aprender a Ser.

Por otra parte, la selección de los espacios físicos en los cuales se desarrollan las sesiones, así como su ambientación, música escogida, calidad del material teórico entregado y de los refrigerios, obedecen al realce de la estética como valor en el desarrollo del Ser que tributa a la autoestima y autovaloración personal y profesional.

➤ **Sesiones diseñadas por los participantes:**

Las dos sesiones planificadas y aplicadas por los maestros en la Escuela tienen como propósito propiciar el desarrollo la posición activa de los maestros en la aplicación de los contenidos del programa en su contexto profesional al mismo tiempo que

constituyen espacios para la observación y autoobservación del desarrollo del Ser de los maestros, de acuerdo con los principios pedagógicos vinculación teoría y práctica y el maestro como sujeto de su aprendizaje.

Estas sesiones incluyen un momento evaluativo posterior al desarrollo del taller en la escuela, el cual se realiza a través de la autoevaluación y la heteroevaluación de los maestros acerca del proceso vivido al diseñar y desarrollar el taller. Estas sesiones fueron grabadas. Los aspectos objeto de evaluación son los siguientes:

- Indicadores funcionales de la personalidad presentes: flexibilidad, perseverancia en la tarea, posición activa en la actuación.
- Habilidades comunicativas.
- Vinculación entre lo afectivo, lo cognitivo y lo corporal.

Los talleres realizados en la escuela fueron grabados en videocasetes con el objetivo de promover en las sesiones siguientes, a partir de la observación de la videograbación, un segundo momento evaluativo y autoevaluativo potenciador del desarrollo de la autovaloración en relación con los aspectos evaluados

1.2.2 Sesiones individuales:

Las sesiones individuales se realizaron en dos momentos: la primera una vez iniciado el programa y la segunda al término del mismo. Forman parte del diagnóstico inicial y final del programa, resultan de gran valor para el diagnóstico y la intervención en tanto facilitan la obtención de información imposible de lograr por otras vías al mismo tiempo que, al lograr un contacto más personalizado entre el orientador y el maestro propician un clima afectivo, de confianza que facilita la potenciación del desarrollo de la posición activa.

A continuación se presenta y describe de forma detallada y cronológica el diseño metodológico de las sesiones grupales e individuales.

2. Diseño metodológico de las sesiones grupales e individuales.

Sesión Grupal No. 1

Objetivos:

- 1.- Identificarse a sí mismo y al otro como ser complejo.
- 2.-Valorar, a partir de las vivencias personales y de las tareas docentes realizadas, la importancia del conocimiento del ser como personalidad en actividad y el aprender a ser como proceso educativo.
- 3.-Diseñar una primera versión del perfil deseado del maestro de la Escuela Bolivariana Julia Rodríguez Viña en el desarrollo de su Ser.
- 4.-Valorar el curso teniendo en cuenta sus necesidades de formación y las posibilidades que brinda para acercarse al perfil deseado del maestro.

La primera sesión se estructuró en tres momentos: *Inicio*, *Desarrollo* y *Cierre* para una duración de siete (07) horas incluyendo refrigerio y almuerzo.

- **Inicio:** Duración 60 minutos (01 hora). Las técnicas que se utilizaron en el inicio son:
- 1) *Baile, abrazo de bienvenida y practica de respiración relajante.* El objetivo de la aplicación de esta técnica es disminuir la tensión inicial y comenzar el conocimiento de su cuerpo con el trabajo de respiración.
 - 2) *Presentación cruzada por parejas desde el ser.* Con la aplicación de esta técnica se pretende comenzar a trabajar el conocimiento de sí mismo y del otro desde lo interno, así como explorar las habilidades comunicativas de cada participante.

- 3) *Lectura en colectivo del poema ITACA*, escogido a fin de hacer una analogía con el viaje interior que representa el proceso Aprender a Ser iniciado ese día.
- 4) *Aplicación de la técnica T.F.P* La aplicación de esta técnica se realiza como parte del diagnóstico inicial con el objetivo de explorar la manifestación de los indicadores de funcionamiento de la personalidad y cómo se expresa la tendencia individual y grupal a la manifestación de la autodeterminación de los maestros.

Desarrollo: Duración cinco (05) horas, 30 minutos. Se organizó en tres partes:

Primera parte: duración dos (02) horas (120 minutos). Se conciben tres tareas para trabajar el Ser como personalidad en actividad, las tareas son:

- 1) *Lluvia de ideas sobre la palabra Ser.*
- 2) *Síntesis grupal de las ideas expresadas* en la técnica anterior bajo la guía del orientador.

El objetivo de estas dos tareas es explorar los conocimientos que traen los participantes sobre el ser humano como personalidad y consensuar las conclusiones de los grupos.

- 3) *Dramatización.* Se conforman dos equipos, uno debe representar a una persona con alto nivel de autodeterminación y el otro lo contrario. Una vez realizada la dramatización se procede al análisis grupal de las características que identifican a la personalidad autodeterminada.

El orientador realiza un *cierre* en el que aborda la caracterización del hombre como ser complejo y la dialéctica del desarrollo del ser como personalidad. Todo lo anterior desde una perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano, tomando como referencias las vivencias de la integración de las relaciones entre lo afectivo, lo cognitivo y lo corporal expresadas en actuación de los maestros en ambas representaciones, así como el reconocimiento de cada quien como personalidad compleja.

Segunda parte: Duración dos (02) horas (120 minutos). Se organizan tres tareas para trabajar el aprender a ser como proceso desde lo cognitivo, lo corporal-afectivo, lo espiritual-afectivo en los planos individual y social; las tareas son:

- 1) *Lectura en grupos del material “Los cuatros pilares de la Educación” (UNESCO)*
- 2) *Representación grafica (dibujo) individual acompañada de la explicación oral de cada aspecto analizado en la lectura.*

El objetivo es conocer los planteamientos de la UNESCO sobre la Educación y trabajarlos desde el hemisferio izquierdo a través de la lectura y análisis de las ideas esenciales planteadas en el material y desde el hemisferio derecho a través del dibujo con vistas a ir formándose un concepto sobre Aprender a Ser.

- 3) *Trabajo de cuerpo en parejas, danza suave en parejas.* El objetivo es el vivenciar el convivir a través del acompasamiento corporal y la relación entre lo afectivo y lo corporal. Cierre con una reflexión sobre la flexibilidad de pensamiento y actuación y la empatía como elementos esenciales del ser en el convivir
- 4) *Visualización guiada sobre su historia, características personales y su convivir en los planos profesional y familiar.* La intención es trabajar el autoconocimiento y la autovaloración de su personalidad y su manifestación en diferentes esferas de actuación.

Tercera parte: Duración una (01) hora y 30 minutos (90 minutos). Las tareas son:

- 1) *Elaborar del perfil deseado del maestro de la Escuela Bolivariana Julia Rodríguez Viña en el desarrollo de su ser.* Esta tarea se realiza en sesión plenaria bajo la guía del orientador, pretende potenciar la posición activa en la actuación y la perspectiva temporal futura de cada maestro y del grupo.
- 2) *Encuadre de los objetivos y contenidos del programa propuesto por el orientador a la luz de las vivencias y reflexiones experimentadas en la sesión.* El objetivo de esta tarea es potenciar la posición activa del participante y la reflexión personalizada en el diseño del programa a partir de sus necesidades y de las posibilidades que ofrece para lograr el acercamiento el perfil deseado del maestro.

Cierre de la Sesión: Duración 30 minutos. Recapitulación en colectivo sobre el trabajo del ser realizado en la sesión desde los planos corporal, afectivo, cognitivo, con el fin de lograr un aprendizaje de significación personal en razón del logro de los objetivos de la sesión. Asignación del primer Reporte de Aprendizaje. Baile grupal con vistas a fomentar un clima afectivo que favorezca la unión del grupo.

Sesión grupal No. 2

Observación: La planificación de esta sesión fue reprogramada en virtud de un conflicto que presentó el grupo en relación con la asistencia a la segunda sesión del programa, en función de aprovecharlo como recurso de aprendizaje. Los objetivos de la sesión se replantearon y quedaron como sigue:

Objetivos:

- 1) Valorar la reflexión personalizada como mecanismo de aprendizaje generador de acciones transformadoras en el Ser.
- 2) Analizar la importancia de la flexibilidad en la actuación a partir de la situación de conflicto vivida por el grupo.
- 3) Valorar la necesidad de tener en cuenta la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en el análisis de una situación conflictiva vivenciada en la aplicación del curso.
- 4) Analizar la importancia de la comunicación en las relaciones sociales y en la solución de conflictos.

La segunda sesión se estructuró en tres momentos: *Inicio, Desarrollo y Cierre* para una duración de seis (06) horas y 30 minutos incluyendo refrigerio y almuerzo.

Inicio: Duración 30 minutos. Las técnicas del inicio son:

- 1) *Baile grupal en círculo.*
- 2) *Ejercicio de respiración y ejercicio de articulaciones.*

El objetivo es reforzar la conciencia y conocimiento del cuerpo, la importancia de la respiración y su relación con la salud y el bienestar.

Desarrollo: Duración cinco (05) horas, 30 minutos. Se organizó en tres partes:

Primera parte: duración tres (03) horas. Se organizan tres tareas para trabajar los indicadores del Aprender a Ser: autoconocimiento, indicadores funcionales de la personalidad, habilidades comunicativas. Las tareas fueron las siguientes:

- 1) *Lectura y análisis en colectivo del material “El poder transformador del darse cuenta” (Blesa, R.) entregado en una sesión anterior.*
- 2) *Reflexión en colectivo, guiada por el orientador, y basada en la lectura anterior, sobre la suspensión de la actividad pautada para el día 14-07-02.*
- 3) *Cierre en torno a las preguntas ¿Qué aprendimos? y para otra ocasión ¿Cuáles serían las acciones? En un clima afectivo propicio para integrar emocionalmente al grupo.*

Estas tres tareas permiten reconocer la dialéctica de los conflictos como espacios de aprendizaje a través de la reflexión personalizada sobre la autoconciencia, los valores sociales de respeto, tolerancia y responsabilidad, la flexibilidad en el rediseño de la actuación. Asimismo fue posible evidenciar el impacto de la comunicación en el convivir y reforzar el conocimiento de la relación entre lo afectivo, lo cognitivo y el comportamiento, a la luz del desarrollo de la personalidad como proceso. Por tanto, estas tareas refuerzan la necesidad de desarrollar un pensamiento vincular contextualizado que permita comprender y valorar la actuación de las maestras a partir del reconocimiento de la complejidad de su funcionamiento como personalidad. Por otra parte refuerzan la necesidad de elaborar estrategias de actuación ante situaciones inesperadas. Esta actividad tributa al logro de todos los objetivos de la sesión y refuerza el objetivo 2 de la sesión anterior.

Segunda parte: Una (01) hora y 30 minutos. Se organizan tres tareas para trabajar los contenidos de la primera parte de la sesión vistas desde el plano profesional en el rol docente; las tareas son:

- 1) *Lectura y análisis en colectivo del mensaje que ofrece el escrito “Mi mejor maestra”*
- 2) *Valoración grupal del escrito a partir del ciclo del aprendizaje consciente.*

3) *Representación del ciclo de aprendizaje consciente por grupo en hojas de rotafolio y explicación en plenaria.*

La selección de la lectura para esta parte permitió trabajar desde las vivencias como docente la importancia de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

Cierre en el que se realiza una síntesis de lo trabajado acerca de la definición del hombre como ser complejo (Morin, E.) y la aplicación del ciclo de aprendizaje consciente.

Tercera parte: Duración una (01) hora (60 minutos). Se conciben tres tareas para trabajar el autoconocimiento, la autovaloración, el convivir desde el reconocimiento y valoración del otro, el respeto y las habilidades comunicativas, las tareas son:

- 1) *Relajación y visualización y valoración de su cuerpo.*
- 2) *Reconocimiento de su propio cuerpo y el de su compañero a través del contacto físico (caricias), comentarios sobre el ejercicio.*
- 3) *Trabajo de cuerpo en parejas:* danza suave de la sesión anterior con una variante, reflexión sobre las habilidades comunicativas en el convivir. Estas tareas permiten potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas desde lo corporal, así como el desarrollo de vivencias acerca de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, de la relación de las emociones con los juicios que se realizan en situaciones de conflicto.

Cierre: Duración 30 minutos. El *cierre* se realiza a través de las siguientes tareas:

- 1) *Reflexión grupal acerca del trabajo del día acerca de la dialéctica del ser humano y de la personalidad como proceso en permanente construcción en la que se integra lo biológico, lo psicológico y lo social.*
- 2) *Valoración, en sesión plenaria, bajo la guía del orientador, del perfil del docente diseñado en la sesión anterior a la luz de las vivencias y reflexiones experimentadas en la sesión.*

Estas tareas persiguen promover la reflexión personalizada, la posición activa y la flexibilidad en la concepción del desarrollo del ser a partir de las vivencias individuales y grupales.

Actividad final: Abrazados en círculo responder ¿Qué me llevo de la sesión de hoy? Estas técnicas permiten aplicar lo visto al perfil deseado en razón del desarrollo de su ser como docentes; así como reforzar la autoconciencia, autovaloración, motivación profesional y perspectiva temporal como tributo a los objetivos de la sesión.

Sesion grupal No 3

A continuación se presentan las orientaciones metodológicas de la tercera sesión grupal correspondiente al Primer Taller dictado por los participantes en la Escuela Bolivariana Julia Rodríguez Viña.

Objetivos:

1. Diseñar y aplicar una primera sesión de trabajo en la escuela sobre la base de los contenidos tratados hasta el momento durante el programa y las estrategias metodológicas sugeridas por el orientador.

Justificación: A través de esta primera sesión de trabajo en la escuela se persigue propiciar el desarrollo del Ser del maestro en su espacio de convivencia profesional por medio del diseño y aplicación de una sesión de trabajo, así como la toma de conciencia acerca de la evolución de su propio proceso de desarrollo. Para este primer taller el orientador del programa indica los contenidos y las estrategias metodológicas generales a aplicar, el diseño de las tareas docentes queda a criterio de los participantes. Durante el desarrollo del taller, al final de la presentación de cada equipo se realiza una autoevaluación individual en el grupo a fin de fomentar el auto conocimiento y la autovaloración, una vez finalizado el taller se lleva a cabo una auto y hetero evaluación general del trabajo realizado en la sesión. Las orientaciones ofrecidas a las maestras para el diseño del taller son las siguientes:

➤ Orientaciones para el desarrollo del I Taller en la escuela.

I. Area temática central.

Conocimiento de sí mismo. La importancia del ser humano como ser complejo con una personalidad en desarrollo susceptible de transformación y evolución a través de la auto observación y reflexión constante.

II. Contenidos.

1.- El ser humano como ser biológico, psicológico y social. Integración de todos los planos. El hombre como ser complejo (Morin E.). La personalidad y el perfil del maestro de la Escuela Julia Rodríguez Viña.

2.- El ciclo del aprendizaje consciente (Blesa R.). Importancia de la auto observación y la reflexión.

3.- Las emociones. Su influencia en los juicios, corporalidad y respuestas a diversas situaciones (Esquivel L.) Unidad afecto-cognición. (Enfoque Histórico Cultural).

4.- El cuerpo: conciencia y conocimiento del cuerpo. La respiración y su relación con la salud y el bienestar. El juego, la risa y los movimientos como placeres elementales (Resmik S. y trabajo de cuerpo realizado en las sesiones).

III. Estrategia metodológica.

Los contenidos serán trabajados en el taller en grupos de tres personas. Serán seleccionados al azar, la planificación debe ser compartida, es decir, cada grupo de tres planifica su punto y entre los cuatro grupos planifican todo el taller. El grupo que trabaje el punto número 1 organiza la apertura del taller (agradecimiento por la asistencia, declarar el taller como espacio de aprendizaje, interés en mejorar su ser y hacer en la escuela). El grupo que trabaje el punto 4 cierra las presentaciones en general. El cierre final será responsabilidad de la orientadora del programa. El tiempo para cada grupo no debe extenderse más de 60 minutos y dejar apertura para el inicio del siguiente. Es importante trabajar desde el “mostrar” más que desde el explicar ya que la idea es que el aprendizaje se internalice en las maestras con la práctica y en las asistentes despierte el interés y motivación por participar. Una vez finalizado el taller se realiza una sesión de evaluación del mismo cuyas características se describen a continuación:

Objetivo: Auto y heteroevaluarse en función del proceso vivido al diseñar y aplicar una sesión de trabajo en la escuela.

Aspectos a evaluar:

- Indicadores funcionales de la personalidad presentes: flexibilidad, perseverancia en la tarea, posición activa en la actuación, reflexión personalizada.
- Habilidades comunicativas. Cooperación. Responsabilidad en el cumplimiento de las tareas.
- Relación entre lo cognitivo, lo afectivo y lo corporal.
- Autoconocimiento, autocrítica, tendencia al autoperfeccionamiento.
- Satisfacción en la realización de las tareas.

Metodología: Una vez finalizada la sesión presencial, se dedican dos horas a la interacción entre los copartícipes del trabajo, básicamente un proceso de análisis, discusión y valoración individual y recíproca. Estas conversaciones son grabadas en cintas de audiocassetts.

Sesión grupal No. 4

Objetivos.

- 1) Evaluar su actuación individual y grupal durante el taller a la escuela a través de la observación de la videograbación.
- 2) Valorar la misión y visión de su vida.

La sesión se estructuró en tres (03) momentos: Inicio, Desarrollo y Cierre, para una duración de seis (06) horas incluyendo refrigerio y almuerzo.

Inicio: Duración 30 minutos. Las técnicas del inicio son:

- 1) *Bienvenida con música y baile.*
- 2) *Lectura en colectivo del material “La vida y el tiempo vivido”.*
- 3) *Reflexión grupal en torno a la autoconciencia de la historicidad de cada quien y la importancia de la autodeterminación en el desarrollo del ser.*

El análisis de la lectura propiciar la reflexión acerca del sentido de la vida y del vínculo de las vivencias placenteras con las metas y objetivos personales y profesionales. Reafirma el conocimiento de la unidad afecto – cognición y potencia el desarrollo la autoconciencia y la autodeterminación.

Desarrollo: Duración cinco (05) horas. Se organizó en dos(02) partes:

Primera parte: Duración tres (03) horas, se conciben dos (02) tareas:

- 1) *Observación de la actuación individual y grupal en la videograbación del taller dictado por los participantes a la Escuela Julia Rodríguez Viña.*
- 2) *Auto y heteroevaluación de la actuación observada en función de la expresión de los indicadores funcionales de la personalidad, las habilidades comunicativas, al aprender a convivir y la unidad de lo individual y lo grupal.*

Estas tareas permiten potenciar la reflexión personalizada, la autoconciencia, la autocrítica y la autovaloración en el proceso de aprender a ser.

Segunda parte: Duración dos (02) horas. Se organizaron dos tareas para trabajar la misión y visión de la vida, ellas son:

- 1) *Visualización sobre la visión y misión de vida de cada quien.*
- 2) *Representación gráfica (dibujo) de la misión y visión individuales, comentarios sobre la experiencia.*

Estas tareas permiten trabajar con los contenidos misión y visión de vida personal y profesional, la perspectiva temporal, el autoconocimiento y la autovaloración a través de ejercicios que involucran el hemisferio derecho y la unidad afecto – cognición.

Cierre: Duración 30 minutos. Reflexión grupal sobre el significado de la autorregulación en el desarrollo de la personalidad, la proyección futura y los avances en el proceso como producto de la auto y heteroevaluación. En grupo, música de fondo comentar sobre lo que la sesión aportó a cada uno y al grupo. Tributa a la unidad del grupo en función del principio de lo individual y social, lo afectivo y cognitivo, el desarrollo de habilidades comunicativas, particularmente en el convivir.

Sesión Grupal No. 5

Objetivos:

- Describir las características personales de cada quien en función de los indicadores funcionales de la personalidad.
- Valorar la unidad entre las emociones y los juicios y su expresión en el espacio del convivir.
- Evaluar los avances individuales y colectivos sobre su desarrollo personal obtenidos durante su participación en el curso.

La quinta sesión se estructuró en tres (03) momentos: *Inicio, Desarrollo y Cierre*, para una duración de seis (06) horas incluyendo refrigerio y almuerzo. Se realizó en el Centro de formación Nekuima, sitio rodeado de bosques a orillas del río Caroní.

Inicio: Duración 45 minutos. Las técnicas del inicio son:

- 1) *Caminata por el bosque para el reconocimiento del lugar.*
- 2) *Reflexión grupal sobre el sitio y la vinculación del ser humano con su entorno desde la perspectiva de la complejidad.*

Se escoge este lugar y estas tareas a fin de abrir una dimensión distinta a la reflexión sobre el ser humano, su relación con la naturaleza, así como afianzar lo visto hasta el momento sobre la concepción del hombre como ser complejo.

Desarrollo: Duración cuatro (04) horas y 15 minutos aproximadamente. Se organiza en tres partes:

Primera parte: Duración 90 minutos, se conciben dos tareas para trabajar el autoconocimiento, autovaloración y los indicadores funcionales de la personalidad, ellas son:

- 1) *Visualización guiada sobre su historicidad, las situaciones sociales del desarrollo de cada quien y su funcionamiento como personalidad.*
- 2) *Reflexión grupal sobre la visualización y su participación en el programa.*

Estas tareas y el sitio escogido contribuyen a crear una atmósfera cálida de confianza y unión lo cual propicia la reflexión individual y el intercambio de vivencias y experiencias en torno a la observación y la autoobservación en el aprender a Ser durante el desarrollo del programa.

Segunda parte: Duración 90 minutos, se conciben tres tareas:

- 1) *Reflexión individual acerca de las características de su personalidad.*
- 2) *Integración en sesión plenaria guiada por el orientador, de las características identificadas en los indicadores funcionales de la personalidad.*
- 3) *Síntesis de los indicadores funcionales de la personalidad identificados en cada quien y su relación con el Aprender a Ser.*

Estas tareas tienen como intención estimular la reflexión personalizada del maestro sobre el desarrollo de su ser en el proceso de Aprender a Ser durante el curso.

Tercera parte: duración 75 minutos. Se organizaron dos tareas:

- 1) *Dramatización. Representación de un concurso de baile y elección de las parejas ganadoras.*

En esta tarea el jurado, al elegir las parejas ganadoras, debe argumentar los juicios que sustentan su decisión.

- 2) *Reflexión en colectivo sobre los juicios como potenciadores o inhibidores del desarrollo personal.*

A través de estas dos tareas se permite vivenciar la complejidad del funcionamiento de la persona a través de la relación juicio – emoción en la toma de decisiones y su impacto en el desarrollo personal al mismo tiempo que se potencia el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Cierre: Duración una (01) hora (60 minutos). Reflexión en sesión plenaria acerca de los objetivos vistos en la sesión y los objetivos del programa a fin de estimular la autoconciencia sobre su propio proceso de desarrollo personal. Se orienta la organización del segundo taller a la escuela el cual, en este caso, queda a criterio del grupo la elección del contenido y la metodología de trabajo. La intencionalidad fue

potenciar el desarrollo de la posición activa de los maestros en su proceso de aprender a Ser en su contexto escolar. Lectura en colectivo del poema “Escalones” (Hesse H) escogido por su vinculación con las etapas de la vida. Abrazo grupal de agradecimiento por el trabajo realizado.

Sesión grupal No 6.

A continuación se presentan las orientaciones metodológicas de la sexta sesión grupal correspondiente al Segundo Taller aplicado por los participantes a la Escuela Bolivariana Julia Rodríguez Viña.

Objetivos: -

1. Diseñar y aplicar una sesión de trabajo en la escuela sobre la base de los contenidos vistos durante todo el programa de forma independiente.

Justificación: A través de esta segunda sesión a la escuela se persigue evidenciar el desarrollo de la posición activa en cada maestro lograda hasta el momento por la vía de la auto y heteroevaluación, a partir del diseño y aplicación de una segunda sesión de trabajo en su espacio de convivencia escolar. En este segundo taller, a diferencia del anterior, el orientador no ofrece ninguna pauta y deja a criterio e iniciativa de los participantes la selección del diseño metodológico en general, los temas y las tareas docentes.

El proceso de evaluación se realiza al final del taller en una sesión de dos (02) horas, en la cual cada participante ofrece su apreciación sobre sí mismo y la actuación del grupo así como comparar su actuación con la del primer taller dictado a la escuela. Esta situación le permite valorar a partir de sus vivencias, la complejidad del proceso de Aprender a Ser y reflexionar en torno a las posibles estrategias dirigidas al autoperfeccionamiento personal. A continuación se describen las características de la sesión de evaluación del taller:

Objetivo: Auto y heteroevaluarse comparando su actuación entre el taller actual y el anterior dictado a la escuela.

Aspectos a evaluar:

- Indicadores funcionales de la personalidad presentes: flexibilidad, perseverancia en la tarea, posición activa en la actuación, reflexión personalizada,
- Habilidades comunicativas, cooperación. Responsabilidad en el cumplimiento de las tareas.
- Relación entre lo cognitivo (juicios), lo afectivo y lo corporal.
- Autoconocimiento, autocrítica, tendencia al autoperfeccionamiento.
- Satisfacción en la realización de las tareas.

Metodología: Una vez finalizada la sesión presencial, se dedican dos (02) horas a la interacción entre los coparticipes del trabajo, básicamente un proceso de análisis, discusión y valoración individual y recíproca. Estas conversaciones son grabadas en cintas de audiocassetts .

Sesión grupal No. 7 Cierre del Programa

Objetivos:

- Valorar sus avances en su desarrollo personal y profesional como producto de su participación en el curso.

Esta séptima sesión se estructura en tres momentos: *Inicio, Desarrollo y Cierre* para una duración de dos (02) horas y 30 minutos incluyendo el refrigerio.

Inicio: Duración 15 minutos. Las técnicas del inicio son:

1. *Recibimiento y saludo a los asistentes, incluidos el personal directivo y maestros invitados.*
2. *Lectura del poema “Escalones”.*

Esta sesión de cierre del programa se inicia con este poema a fin de reflexionar sobre la culminación como un escalón más en la vida personal y profesional, fue escogida por los participantes del taller.

Desarrollo: Duración 120 minutos (02 horas), técnicas:

- 1) *Observación de la videgrabación del segundo taller dictado en la Escuela.*
- 2) *Reflexionar sobre los avances de cada una y del grupo y sobre el cumplimiento de los objetivos del programa.*

Estas tareas potencian la autovaloración de las maestras en torno al desarrollo de su personalidad a partir de la observación y autoobservación de su actuación en una tarea profesional específica y del análisis retrospectivo de su participación en el desarrollo del programa. Permiten además reflexionar en torno a las posibles estrategias a seguir para el mejoramiento personal en la actuación profesional.

Cierre: Duración 20 minutos. Entrega de certificados a las participantes. Palabras de agradecimiento por parte del orientador del programa y de las participantes. Despedida.

Sesiones individuales.

Sesión individual 1:

Objetivos Generales:

- Recoger información sobre el autoconocimiento y autovaloración en la esfera profesional.
- Observar la presencia de la reflexión personalizada y del desarrollo de habilidades comunicativas en la entrevista.
- Propiciar la autoobservación.

La primera sesión se estructura a través de la realización de una entrevista y la aplicación de un cuestionario que incluye la técnica de IADOV.

- *Entrevista:* La entrevista tiene como objetivo obtener información acerca de las vivencias en la elección, el ejercicio de la profesión y la existencia de proyectos

profesionales. Se organiza teniendo en cuenta sus partes esenciales: inicio, desarrollo y cierre. Se graba en su totalidad para su posterior análisis.

Protocolo de la entrevista.

Comentario inicial: *Como parte del proceso de aprender a ser que estamos viviendo es importante conocer tus opiniones y reflexiones con relación a algunos aspectos de tu actuación como docente. Es por ello que te invito a que compartamos tus ideas acerca de las siguientes interrogantes:*

Si fueras a reconstruir tu historia desde tus vivencias como maestro me gustaría conocer:

¿Cómo decidiste ser maestra?, ¿Cómo te sentiste con ello? A partir del ejercicio de tu profesión, ¿qué vivencias han sido importantes en tu desarrollo?, A partir de este momento, ¿cómo te ves como maestra dentro de dos o tres años?

➤ **Cuestionario y técnica del IADOV:** Se aplica un cuestionario con el objetivo de explorar el tipo de motivación profesional, el conocimiento de la responsabilidad como valor profesional en los maestros, incluye entre sus preguntas la técnica de IADOV para la exploración de la satisfacción profesional.

Cierre de la Sesión: Se agradece el trabajo, se explica el valor de la entrevista para el autoconocimiento, autovaloración y reflexión durante el desarrollo del ser.

Sesión individual 2.

La segunda sesión individual se realiza a través de una entrevista que se efectúa luego de finalizar las sesiones de trabajo grupal. El contacto personal durante el tiempo de aplicación del programa propicia un clima afectivo y de confianza favorecedor de esta sesión, por lo que su duración varía según la persona entrevistada. En esta ocasión se realiza una entrevista no estructurada recurriéndose a una “no directividad” (Rogers, C). Se presentan los temas y se le pide conversar con respecto a ellos. Al igual que la

anterior, se recoge a través de audiograbaciones individuales. El lugar es escogido por la maestra entrevistada.

Objetivo: Obtener información sobre el autoconocimiento y la autovaloración del proceso de Aprender a Ser de cada participante durante el desarrollo del programa.

Temas tratados:

- Cambios más significativos ocurridos durante el proceso.
- Aplicación de lo aprendido en su quehacer docente.
- Aspectos del programa de mayor impacto en ellas.
- Comparación de su actuación como persona en el ejercicio de la docencia antes y después de su participación en el programa y su relación con el perfil del docente deseado.

Reportes de Aprendizaje.

Estos reportes constituyen una suerte de tarea extra clase, con algunas preguntas potenciadoras de la autoobservación y reflexión, fueron diseñados fundamentalmente, con el fin de propiciar el autoconocimiento y la autovaloración, la reflexión personalizada, la actuación volitiva, la posición activa, la flexibilidad y la proyección futura en el desarrollo de su Ser como docente a través de la utilización de la autoobservación como método. Por otra parte, se incluyeron ítems referidos a la comprensión y análisis del material teórico consignado y trabajado en cada sesión, el cual soporta los contenidos considerados en el diseño, con el objetivo de propiciar además la reflexión personalizada y la implicación personal en la valoración de la aplicación de los contenidos abordados a su vida profesional.

Reporte No 1

Objetivos:

1. Autoconocerse y autovalorarse como ser complejo a través de la auto observación en los planos cuerpo–mente–emoción–comportamiento.

2.- Identificar las ideas esenciales de las lecturas asignadas y valorar su aplicación en el contexto de su práctica profesional.

Reporte No 2

Objetivos:

- 1.- Reflexionar acerca del desarrollo de su auto conocimiento y auto valoración como ser complejo, a través de la auto observación en los planos cuerpo–mente–emoción–comportamiento.
- 2.- Manifestar esfuerzos volitivos a través de la constancia en la realización de las tareas.
- 3.- Analizar y valorar el vínculo y las posibilidades de aplicación de las ideas esenciales planteadas en las lecturas en su actuación como persona en el ejercicio de la profesión.

Reporte No 3

Objetivos:

- 1.- Profundizar en su auto conocimiento y auto valoración como ser complejo, a través de la auto observación en los planos cuerpo–mente–emoción–comportamiento.
- 2.- Valorar a partir de sus vivencias, conocimientos y experiencias el desarrollo de su ser y el sentido de su vida como profesional.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL CURSO “APRENDER A SER” EN LA PRÁCTICA DOCENTE.

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados de la aplicación del Curso “Aprender a Ser” en la práctica docente como alternativa de formación, a los fines de valorar su contribución al desarrollo de la personalidad del maestro.

Este análisis se presenta organizado en tres (03) momentos: inicial, intermedio y final, basado en la concepción del diagnóstico como proceso, que supone la necesidad de

llegar al fenómeno objeto de estudio a través de distintas vías y en diferentes momentos, por ello se diseñó el sistema de técnicas, explicado en el capítulo anterior, que permite a partir de la integración de la información obtenida, arribar a una conclusión diagnóstica.

Del mismo modo, el análisis e interpretación de los resultados del proceso vivido por las maestras, en el proceso de Aprender a Ser, responde a la concepción epistemológica asumida, en la cual lo cualitativo caracteriza al proceso de análisis a través del estudio de cada caso y del estudio de las sesiones de trabajo presenciales en grupo. Este análisis cualitativo se acompaña de tablas que reflejan cuantitativamente la integración de los resultados obtenidos en las diferentes técnicas aplicadas a la luz de las categorías y niveles utilizados en el análisis de contenido realizado, a fin de facilitar la visualización general del comportamiento individual y grupal en la valoración de los cambios ocurridos en el desarrollo de la personalidad de las maestras durante el Curso.

En cuanto al análisis de las sesiones grupales se incluye, a modo de ejemplo, en esta memoria escrita, la primera, quinta y sexta sesión. Se realizó a partir de la comprensión de la formación docente como “Situación Social de Desarrollo”, por lo que se centra la atención en la influencia de las tareas docentes realizadas en el desarrollo de la personalidad de las maestras.

1 Análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial del desarrollo de la personalidad de las maestras.

Para el diagnóstico inicial se utilizó la información obtenida en la aplicación de las siguientes técnicas: T.F.P, observación de la videograbación de la primera sesión, entrevista, cuestionario, técnica de IADOV y el Reporte de Aprendizaje N° 1. El análisis e interpretación de este primer momento, posee un carácter más descriptivo que explicativo dado que se persigue caracterizar la personalidad de las maestras y sobre esta base, planificar la potenciación de su desarrollo hacia niveles superiores, a través de un programa que tiene en cuenta en su instrumentación las categorías Zona de

Desarrollo Próximo y Enseñanza Desarrolladora. En este sentido, la información obtenida permitió hacer una caracterización individual y grupal del desarrollo de la personalidad de las maestras en el momento de comenzar la aplicación de programa.

1.1 Caracterización de la expresión del desarrollo de la personalidad en el grupo de maestras.

En general se observa que la mayoría de las maestras se ubican en un nivel intermedio, contradictorio, de funcionamiento de la personalidad con tendencia a un nivel alto como puede apreciarse en la tabla 1.

Tabla 1. Tendencia en el funcionamiento de la personalidad.

NIVELES	NÚMERO	%
ALTO	4	33.33
CONTRADICTORIO(POSITIVO)	5	41.66
CONTRADICTORIO	3	25
TOTAL	12	

El comportamiento de la expresión de los indicadores de funcionamiento de la personalidad en el grupo de maestras se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Nivel de expresión de los indicadores de funcionamiento de la personalidad.

NIVEL	RP	%	PF	%	EV	%	PA	%	F	%
ALTO	8	66,66	2	16,66	4	33,33	5	41,66	3	25
MEDIO	3	25	10	83,33	8	66,66	7	58,33	9	75

BAJO	1	8,33								
------	---	------	--	--	--	--	--	--	--	--

Como puede apreciarse los indicadores tienden en su conjunto a ubicarse en un *nivel medio de desarrollo* con excepción de la reflexión personalizada que manifiesta una tendencia hacia un nivel alto de expresión, por otra parte, la proyección futura y la flexibilidad son los indicadores que se expresan mayoritariamente en un nivel medio de desarrollo.

Con respecto a la manifestación de la *autovaloración* como persona en el ejercicio de la profesión, encontramos en el grupo una tendencia a su expresión entre los *niveles medio a bajo de desarrollo* tal y como se muestra en la tabla 3, que se explica por un desarrollo parcial del autoconocimiento y la autocrítica, así como por la ausencia mayoritaria de una tendencia al autoperfeccionamiento a través de proyectos profesionales concretos.

Tabla 3. Niveles de desarrollo de la autovaloración.

AUTOVALORACIÓN	No.	%
SUPERIOR	2	16,66
MEDIA	5	41,66
BAJA	5	41,66

Por otra parte, el grupo se caracteriza por la presencia de ambos tipos de motivación profesional: intrínseca y extrínseca, aunque se evidencia un predominio de la satisfacción con la profesión de maestro como puede apreciarse en las tablas 4 y 5.

Tabla 4. Tipos de motivación profesional.

MOTIVACIÓN PROFESIONAL	No.	%
INTRÍNSECA	6	50
EXTRÍNSECA	6	50

Tabla 5. Satisfacción con la profesión de maestro.

SATISFACCIÓN	No.	%
SATISFECHOS	9	75
CONTRADICTORIOS	3	25

Las habilidades comunicativas que se evaluaron en el diagnóstico inicial fueron las habilidades expresivas y de escucha atenta. En ambos casos se observa una tendencia a su expresión en un nivel alto de desarrollo como puede apreciarse en las tablas 6 y 7. Debido a la naturaleza de la Habilidad para la Relación Empática que requiere de un conocimiento previo de los restantes miembros del grupo, consideramos que no disponíamos de suficientes elementos en el diagnóstico inicial para su evaluación. Su apreciación se efectúa a partir del segundo momento del diagnóstico.

Tabla 6. Nivel de desarrollo de la habilidad de expresión.

HABILIDAD DE EXPRESION	No.	%
Nivel alto	6	50
Nivel medio	3	25
Nivel bajo	3	25

Tabla 7. Nivel de desarrollo de la habilidad de escucha atenta.

ESCUCHA ATENTA	No.	%
ALTO	7	58,33
MEDIO	4	33,33
BAJO	1	8,33

Aunque no constituye un objetivo de la investigación el diagnóstico del desarrollo de la responsabilidad como valor asociado al desempeño profesional, se consideró necesario constatar en el diagnóstico inicial, el nivel de conocimiento de este valor por parte de las maestras, teniendo en cuenta que la actuación del maestro como persona en el ejercicio de la profesión exige un desempeño profesional responsable.

Tabla 8. Nivel de conocimiento del valor responsabilidad

RESPONSABILIDAD	No.	%
ALTO	4	33,33
MEDIO	8	66,66
BAJO		

En este diagnóstico inicial observamos que, en cuanto al componente cognoscitivo del valor, predomina la tendencia hacia un nivel medio, dado que la mayor parte de las maestras caracterizó a un maestro responsable desde el cumplimiento de las obligaciones, sin expresar de manera explícita, la necesidad interna de esa actuación.

La caracterización del grupo de maestras atendiendo a la tendencia en la expresión del funcionamiento de la personalidad permitió diferenciar tres (03) subgrupos.

Subgrupo1. Maestras que evidencian un nivel alto de funcionamiento de su personalidad.

Subgrupo 2. Maestras que evidencian un nivel contradictorio positivo en el funcionamiento de su personalidad.

Subgrupo 3. Maestras que evidencian un nivel plenamente contradictorio en el funcionamiento de su personalidad.

A continuación se presenta una caracterización de los diferentes subgrupos.

Subgrupo 1. Maestras que evidencian un nivel alto de funcionamiento de su personalidad.

En este subgrupo se ubican cuatro (04) maestras. De manera general se caracterizan por manifestar una expresión entre moderada y alta en la reflexión personalizada, proyección futura, posición activa, actuación volitiva y flexibilidad en la regulación de su actuación. Este nivel de expresión se manifiesta en argumentaciones a partir de criterios propios sobre su elección y motivación profesional, en cuanto a esta última evidenciamos la presencia de los dos tipos estudiados: intrínseca y extrínseca, así como satisfacción en el ejercicio de la docencia. De igual manera, observamos la presencia de expectativas futuras en su realización personal y profesional pero que aun no se concretan en proyectos definidos y en los casos en que existe, tienden a estar insuficientemente estructurados. Predomina una tendencia a la expresión de la autovaloración en un nivel medio a superior de desarrollo que se expresa en un autoconocimiento y autocrítica plenos. En cuanto al conocimiento del valor responsabilidad se ubican entre niveles alto y medio dado que tienden a expresarlo como necesidad interna. Las habilidades expresivas y de escucha atenta tienden a manifestarse en un nivel alto de expresión.

Ejemplo de maestros de este subgrupo son los siguientes:

M.M en los resultados del TFP se ubica en un nivel alto de funcionamiento de la personalidad. Los indicadores funcionales que alcanzan el nivel alto de desarrollo son: Reflexión personalizada, Actuación volitiva, Posición activa y Flexibilidad, sólo el indicador Proyección futura se ubicó en un nivel moderado. En el primer reporte de aprendizaje se evidencia un autoconocimiento pleno; su autoobservación involucra elementos de la esfera afectiva, con lo corporal y lo cognitivo en un proceso de análisis y síntesis en el que manifiesta elaboración personal tal y como puede apreciarse en los párrafos siguientes:

“El ejercicio de respiración se ha convertido en un dilema. Mi tiempo, generalmente he venido invirtiendo en todo menos en mí, me doy muy pocas oportunidades de reflexión, sólo lo hago cuando se presentan situaciones desagradables... Cuando inicié esta rutina no lograba concentrarme ya que no estoy acostumbrada, sin embargo he hecho mis esfuerzos y lo voy logrando.... ¡QUE INCREÍBLE! 42 años sin saber quien soy. Esto creó una inmensa necesidad de explorarme, le puse corazón y seguí realizándolo”. Observamos como la tarea docente referida al trabajo de lo corporal a través de la rutina de los ejercicios de respiración con su correspondiente autoobservación generaron un primer impacto en M.M, el cual, luego de vencida la resistencia inicial, tributa al aumento del nivel de conciencia sobre sí misma.

A pesar de ser éste su primer reporte y de haber asistido sólo a la primera sesión grupal M.M. es capaz de autoobservarse y diferenciar su actuación en dos momentos: antes y después; lo que se evidencia cuando dice: *“La actuación la voy a describir en dos momentos: antes y después. Antes: Inicio el día muy de prisa preparándome para el trabajo, apuro mucho a mi hijo pequeño. Con mis compañeros soy muy callada o conversando cosas sin importancia. Con los alumnos a mi cargo he procurado ser agradable y proporcionar un mejor ambiente..., sin embargo conservo una rigidez que nos separa un poco. Me gusta dar clases, me encanta que aprendan pero la comunicación quizás, no ha sido la más efectiva. Después: “He iniciado en mi vida un interesante proceso, aunque sigo en la misma prisa y los mismos compromisos,*

comencé a observarme siempre y el más mínimo detalle... los juicios acerca de mi persona, soy excelente persona, brillante, valiente, generosa, amigable también impaciente, ansiosa, pero todos estos aspectos son mejorables”.

En los párrafos anteriores puede apreciarse una autovaloración en un nivel medio de desarrollo que se manifiesta a través del reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, la autoaceptación y un claro interés hacia el autoperfeccionamiento a través de intenciones que no logran aún expresarse en proyectos concretos. En el reporte sobre la autoobservación durante la actividad del juego asignada para realizar con sus alumnos se evidencia la implicación personal en la situación y el compromiso con el grupo, así vemos *“Este ejercicio lo realice con todos mis alumnos... todo fue muy bueno y placentero, se movieron sin dificultad, yo me sentí muy relajada, alegre y satisfecha de proporcionar un momento diferente y que ellos lo disfrutaran”.*

El dibujo representa la relación de los seres humanos, la convivencia, la afectividad y refiere la frase *“los seres humanos somos mente-cuerpo-emoción y espíritu”* lo que nos remite al autoconocimiento de la complejidad de su ser.

En otra parte, al explorar el conocimiento del valor responsabilidad manifestó sólo una referencia precisa al cumplimiento de las actividades definidas en términos de atención a sus alumnos, por lo que se evidencia un conocimiento a nivel medio. Resulta interesante destacar que la motivación inicial hacía su profesión es de carácter externo ya que quería estudiar otra carrera (Comunicación Social) lo que expresa a través de una argumentación rica basada en sus experiencias, conocimientos y valores; *“a la edad que decidí, no, que decidieron por mi, ser maestra, a los 15 años, porque entré de 3er año a culminar mis estudios de bachiller docente. Yo creo que todo fue circunstancial a esa edad no tenía muy claro lo que quería hacer... De haber estudiado algo que hubiera elegido yo era Comunicación Social”.*

Al responder sobre sus vivencias más significativas es autocrítica y se autovalora cuando refiere una situación con un niño al cual expulsó del Colegio. En su proyección

futura como maestra es enfática al asegurar que *“en el momento en que llegue la jubilación me voy”*. A pesar de que paralelamente al ejercicio docente ha realizado estudios de Postgrado en Educación, no evidencia intenciones de continuar en el magisterio. Estos datos se relacionan con el tipo de motivación profesional que es extrínseca aunque manifiesta en el lado de satisfacción con el ejercicio de la profesión lo que se constata en sus repuestas cuando expresa que lo que más le gusta de su profesión es *“compartir con los niños las clases y que ellos me entiendan”* y lo que menos le gusta *“Es la escribidera porque siento que es papel perdido”*.

En cuanto a las Habilidades Comunicativas en el plano expresivo y de escucha atenta, observamos en la videograbación de la primera sesión y en la primera entrevista, la evidencia de un lenguaje claro, acompañado de fluidez verbal, uso de expresiones originales y un amplio vocabulario, así como la presencia de recursos gestuales de apoyo a sus expresiones, manifiesta atención al escuchar y comprende el lenguaje verbal y no verbal de su interlocutor.

Finalmente, a partir de la integración de la información obtenida podemos arribar a una conclusión inicial sobre la zona de desarrollo real y las potencialidades de M.M como sigue: En cuanto a sus fortalezas éstas se ubican en una rica elaboración personal, interés y satisfacción en el ejercicio de su profesión, buen nivel en las habilidades comunicativas así como la posición activa evidenciada durante la primera sesión de trabajo grupal por su participación comprometida y espontánea en las tareas docentes. Otro aspecto interesante fue el impacto positivo causado por la técnica de la autoobservación y la atención a la corporalidad trabajada en las sesiones grupales y en la tarea extra clase. En función de lo anterior pensamos que debe potenciarse a través del curso, el conocimiento del vínculo entre lo cognitivo, lo afectivo, lo corporal y el comportamiento, trabajar aun más el autoconocimiento y autovaloración en las esferas personal y profesional así como la proyección futura en términos de concretar sus intenciones en proyectos definidos.

N.G en el TFP se ubica en un nivel alto, los indicadores funcionales que alcanzan un nivel alto de expresión son: la reflexión personalizada, los esfuerzos volitivos y la flexibilidad. Los indicadores proyección futura y posición activa en la actuación se ubican en un nivel moderado de desarrollo. En lo que respecta a la autovaloración no pudimos evidenciar su funcionamiento dado que no entregó el Reporte de Aprendizaje No.1, ofreció algunas excusas de carácter externo a ella, pensamos que pudiera tratarse de una manifestación de resistencia en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, al explorar conocimiento del valor responsabilidad expresa que para ella un maestro responsable es aquel *“Que sea amoroso, que tenga amor por su profesión, que sea humano, que tenga visión de futuro y que forme a sus muchachos como son”*; estas expresiones evidencian un conocimiento parcial del valor toda vez que, a pesar de que reflejan el reconocimiento de aspectos inherentes al valor como motivación no refiere aspectos esenciales en relación con el cumplimiento de los compromisos inherentes a la profesión sentidos como necesidad.

En otro orden tenemos que, las respuestas al cuestionario informan sobre una motivación profesional inicial de carácter interno, sin embargo, en la entrevista, al preguntarle sobre la decisión de ser maestra responde *“No fue una decisión, fue como una vía verdad? De solventar de manera rápida la situación en el aspecto de que no había dinero, era una carrera corta y esa era la forma de tú trabajar”, ...yo no lo vi como que hasta aquí iba a llegar, sino que era un... algo que yo necesitaba para seguir; ¿tú me entiendes? como un escalón...”*

Sin embargo, al preguntarle sobre las vivencias de mayor significación alude al agrado que le produce la actividad docente con niños pequeños, por ejemplo *“yo trabaje con muchachitos muy pequeñitos, como de segundo grado y es bien bonito ver la evolución de los muchachos... eso sí, el trabajo con los muchachitos me ha gustado”*. Otra cosa interesante a destacar es que N. G. estudió Administración mientras trabajaba como maestra y reporta, por una parte, que si tuviera la oportunidad habría elegido otra profesión, por la otra se visualiza dentro de 2 o 3 años *“en mi casa sin un muchacho”*.

Todos estos elementos concuerdan con el resultado del IADOV al explorar la satisfacción profesional y su ubicación en un nivel contradictorio.

Esta contradicción en el plano profesional se hace presente durante toda la entrevista, plantea que se dedicó a la docencia de manera provisional y que al inicio de su ejercicio profesional no se involucraba plenamente en su labor. No niega el agrado que le produce la docencia con niños pequeños y reconoce que es ahora, después de 24 años en el magisterio, cuando la escuela pasa a ser algo importante para ella, sin embargo, paralelamente al ejercicio docente estudió Administración en lugar de Educación y no le agrada que la reconozcan como maestra por la calle.

N. G. está consciente de esta contradicción lo cual evita enfrentar con frecuencia, lo expresa así *“¿Por qué no estudié Educación? Sí sacaste una carrera de Administración, ..., con todo ésto yo creo que no debí haberme quedado aquí. A veces a mi me cuesta hablar, reconocer esa realidad... Asimismo comenta “es que a veces a mi me da cosa, porque pasan tantos años y uno como que prolonga una decisión y te pones a ver y no la prolongas, la misma situación te lleva a quedarte... a veces volteas para atrás y ves ¡¡perro!! 24 años y yo en la escuela y que me metí como escalón”*. Todas estas reflexiones nos permiten afirmar que posee una alta elaboración personal, sin embargo no ejecuta las acciones necesarias para llevar adelante algunas decisiones, esta situación se corresponde con los resultados del TFP donde el indicador reflexión personalizada posee un funcionamiento alto y el indicador posición en la actuación posee un funcionamiento moderado.

En cuanto a las habilidades comunicativas, expresivas y de escucha atenta, se ubican en un nivel alto de funcionamiento, posee un amplio vocabulario lo que favorece su fluidez verbal, argumenta con juicios sustentados en criterios propios y en su sistema de valores, es crítica en sus planteamientos, posee una escucha atenta, observa al interlocutor cuando habla y acompaña su expresión con gestos adecuados, se ríe con

facilidad, muestra seguridad y soltura corporal; así como muestra capacidad para interpretar los mensajes verbales y no verbales de sus interlocutores.

Finalmente, a partir de la integración obtenida podemos acercarnos a una conclusión inicial sobre la zona de desarrollo real y las potencialidades de N.G como sigue: en cuanto a sus fortalezas éstas se ubican, esencialmente, en la elaboración personal, flexibilidad, buen nivel en las habilidades comunicativas y en la autocrítica. También consideramos como elemento a favor la disposición y el agrado al participar en las tareas docentes durante la primera sesión grupal. Pensamos que a través de la aplicación de la estrategia, debe aprovecharse la reflexión personalizada para potenciar la posición activa, el autoconocimiento como ser complejo y muy especialmente la autovaloración a fin de que puedan dar término a proyectos de su esfera profesional inconclusos y vencer las resistencias y contradicciones encontradas.

Subgrupo 2. Maestras que evidencian un nivel contradictorio positivo en el funcionamiento de su personalidad.

En este subgrupo se ubican cinco (05) maestras. Se caracterizan por una tendencia a una expresión moderada de la perspectiva futura, reflexión personalizada, flexibilidad, posición activa y actuación volitiva. La autovaloración es moderada con tendencia a baja lo que se evidencia en la pobreza de su autoconocimiento, autocrítica y en la ausencia de una tendencia al autoperfeccionamiento como persona en sus diferentes contextos de actuación y en particular en el contexto profesional, aunque evidencian un predominio de la motivación intrínseca y de la satisfacción con el ejercicio de la profesión. En cuanto al conocimiento del valor responsabilidad encontramos que sólo dos maestras se ubican en el nivel superior, el resto en un nivel medio. Las habilidades expresivas y de escucha atenta tienden a ser altas.

Ejemplo de maestra en este subgrupo es el siguiente:

A.C. en los resultados del TFP se ubica en un nivel contradictorio con tendencia positiva en el funcionamiento de su personalidad. Los indicadores funcionales que se

encuentran en un nivel alto de desarrollo son reflexión personalizada y esfuerzos volitivos, los indicadores que se sitúan en un nivel moderado son proyección futura, posición activa y flexibilidad.

En su primer reporte de aprendizaje existen evidencias de un autoconocimiento parcial dado que se presentan elementos de lo corporal, lo afectivo, lo cognitivo que dan cuenta de la relación cognición-afecto-corporalidad, sin embargo, se pudo observar una mayor referencia sólo a lo afectivo, tanto en el ejercicio de autoobservación como en todo el reporte, por ejemplo: *“Aprendí a sentir con más énfasis y a expresar el amor que debemos tenernos los seres humanos, lo que soy capaz de dar, de hacer, de aprender, de ser al conocerme más cada día”, “al observar mi respiración percibo sensaciones de mucha paz, tranquilidad, todo el cuerpo y la mente se encuentran en la respiración, aparecen pensamientos de lugares agradables como paisajes y sensaciones de relajación”*. Asimismo, no se reflejaron párrafos que evidenciaran su conocimiento como ser complejo con contradicciones internas.

En cuanto a la autovaloración A.C. se ubica en un nivel medio de desarrollo ya que, tanto en el reporte de aprendizaje como en la primera entrevista hay frases que expresan reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, como por ejemplo *“ante cualquier situación que se me presente reacciono con mucho positivismo... procuro no recurrir a juicios a priori, antes bien, trato de conocer las circunstancias de los hechos o acontecimientos para luego emitir una opinión válida y coherente, trato de mantenerme relajada y expresar corporalmente lo necesario, sin ser demasiado efusiva en dichas expresiones. En ocasiones formulo juicios equivocados”*. Sin embargo no se presentan expresiones que indiquen la existencia de una tendencia expresa al autoperfeccionamiento personal y profesional. No obstante, en el dibujo se representa alcanzando una estrella y al lado las frases *“conocerme a mi misma”, “convivir con los demás”, “dispuesta al cambio”, y “trasmitir conocimiento”* lo cual se asume como una intención de mejoramiento.

Al reportar la actividad del juego con los niños es parca en su descripción, no se observa implicada en el ejercicio: *“un grupo de niños participó en la escenografía. Los niños reían y disfrutaban mucho. Todos los niños querían ser protagonistas. Aprendieron a valorar la verdad como algo importante”*. Al explorar el conocimiento del valor responsabilidad A.C. ofrece indicadores de carácter interno que dan cuenta del compromiso profesional y de la necesidad sentida de ser responsable, por ello se evidencia un conocimiento pleno del valor, las frases que lo refieren son; *“Dar de si todo lo que pueda”, “Compenetrarse con los niños, dedicarle tiempo a los valores”, “tener amor por su profesión”, “cumplir con las obligaciones”*. Esto guarda relación con su motivación y satisfacción profesional la cual es de tipo intrínseca lo explica detalladamente en la primera entrevista cuando refiere que sintió la vocación desde muy pequeña, las siguientes son expresiones que lo ilustran: *“Eso ocurrió desde muy pequeña, yo sentí ese llamado, ese don, que me gustaba compartir con los niños, agarrar a un grupo de niños y llevarlos a mi casa, agarrar un libro y decir yo soy la maestra; yo todo el tiempo era la maestra”*. En su proyección a mediano plazo se continua observando como maestra, afirma que eso no va a cambiar. Esta motivación interna es congruente con los resultados del IADOV que la presenta con una clara satisfacción por su profesión demostrada durante toda la entrevista, específicamente al narrar la vivencias de mayor significación. Se observa también un marcado acento en la satisfacción producida por elementos de la esfera afectiva de su ejercicio profesional, algunos ejemplos de ellos son los siguientes: *“He tenido como vivencias muy bonitas porque ahorita me he encontrado con alumnos que yo les di clases en 5to y 6to grados y antes de irse me regalaron una placa de honor al mérito por haberlos ayudado, por todas las cosas que hice por ellos y bueno donde quiera nos abrazamos como siempre, con ese entusiasmo, con esa alegría”, “me gusta todo; compartir con mis alumnos, ayudarlos, que me abracen y abrazarlos”*.

En cuanto a las Habilidades Comunicativas observadas en la videograbación de la primera sesión grupal y en la primera entrevista se manifiestan las habilidades de expresión en un nivel alto, se evidencia claridad y precisión en el lenguaje, fluidez

verbal, emplea recursos gestuales adecuados al contenido tratado, se muestra relajada, presenta su discurso con un orden lógico y coherencia interna, su argumentación da signos de elaboración personal, el tono de voz es adecuado a la situación. En lo que respecta a las habilidades para la escucha mostró una escucha atenta durante los diálogos en que participó, así como capacidad para interpretar los mensajes verbales y no verbales de sus interlocutores.

Finalmente, a partir de la información obtenida en la integración de las técnicas podemos acercarnos a una conclusión inicial sobre la zona de desarrollo real y las potencialidades de A.C como sigue: posee como fortaleza una motivación profesional intrínseca alrededor de la cual se configura la satisfacción profesional en alto grado y la responsabilidad sentida como necesidad interna. Esto se traduce en una gran sensibilidad por todo lo que acontece en el ejercicio docente, del mismo modo, el desarrollo de sus habilidades comunicativas y la alta elaboración personal se constituyen en elementos positivos a favor de su desarrollo. Por otra parte, consideramos que el curso debe potenciar el conocimiento sobre el vínculo entre lo cognitivo, afectivo, corporal y comportamental como un todo integrado a fin de disminuir el protagonismo de lo afectivo en sus expresiones, de lograrse ésto fortalecería su autoconocimiento y autovaloración.

Subgrupo 3. Maestros que evidencian un nivel plenamente contradictorio en el funcionamiento de su personalidad.

En este subgrupo se ubican tres (03) maestros. La proyección futura, flexibilidad, elaboración personal, posición activa y actuación volitiva se ubican en un nivel medio de desarrollo. Manifiestan una motivación profesional de tipo extrínseca aunque evidencian satisfacción en el ejercicio de la profesión. El nivel de desarrollo de la autovaloración se expresa entre medio y bajo teniendo en cuenta que el autoconocimiento, la autocrítica son parciales y no existe una tendencia al autoperfeccionamiento. En cuanto al conocimiento del valor responsabilidad éste se ubica en un nivel medio dado que no se expresa como necesidad sentida internamente.

Las habilidades comunicativas se manifiestan entre un nivel medio y bajo de expresión. Ejemplo de este subgrupo es R.R.

R.R. se ubica en el TFP en un nivel contradictorio de funcionamiento de la personalidad. Los indicadores funcionales están todos en un nivel moderado. El autoconocimiento se evalúa como parcial teniendo en cuenta que en el ejercicio de autoobservación se evidencian frases en las que relaciona lo comportamental con lo afectivo, o lo corporal con lo afectivo pero de manera muy puntual, un ejemplo es el siguiente: *“Cuando converso con mis compañeros de trabajo, soy espontánea y franca, el cual me desenvuelvo muy natural entre ellos”*. *“Cuando se me presenta alguna dificultad, respiro, cuento 10 veces y reflexiono si estoy actuando mal y me hago los siguientes juicios: seré muy franca, seré muy rígida o me exijo mucho”*. *“ante todos estos juicios que me hago, el cuerpo se me pone tenso, me da dolor de cabeza, me pongo a ver la televisión”*. No se observa un conocimiento de ella como ser complejo con contradicciones y particularidades propias.

La representación gráfica de la primera sesión es general, sólo evidencia la esfera afectiva. En las reflexiones producto de las lecturas asignadas se manifiesta poca elaboración personal y tampoco existe mayor profundización de los criterios, generalmente emplea el parafraseo y recurre a frases expresadas en forma de deseo, estos párrafos ilustran la situación: *“En esta lectura se plantea el convivir, el conocerse a sí mismo, como un medio para comprender a los demás y en función de ésto respetar y entenderlo y tolerar a otras culturas y personas”*, al preguntarle qué aprendió de la lectura responde: *“Debemos aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se nos presente, actualizarnos y enriquecernos con cada uno de esos sentimientos, adaptarnos a los nuevos cambios”*. No reporta la actividad del juego. En cuanto a la autovaloración no se muestran expresiones vinculadas a ella ni en el reporte ni en la primera entrevista.

Al explorar el conocimiento del valor responsabilidad alude a la presencia de elementos de naturaleza interna como *“conocer su profesión, si tú sabes cual es tu profesión tu debes saber como dedicarte, eso creo yo que sea la primera cosa de un maestro responsable”, “Lo segundo es dar sin recibir porque trabajar con el público es difícil”*. Estas respuestas evidencian un conocimiento parcial del valor.

La motivación profesional inicial de R.R. es externa lo cual aclara durante la entrevista cuando refiere lo que su madre le indicó en el momento de la elección: *“Mejor que usted estudie para maestra, porque usted para una carrera así bien largota yo no la veo, usted estudie para maestra y todo el tiempo va a tener un trabajo”* a lo que agrega *“yo le obedecí y después me gustó mi carrera”*. El IADOV evidencia una clara satisfacción con su profesión y cuando refiere lo que más le gusta de ser maestro menciona elementos inherentes a la profesión lo cual es consistente con la última frase reseñada y con la tónica de la entrevista, entre esos aspectos destaca los siguientes: *“Trabajar con niños de la Primera Etapa, que sientas que el niño crece que salga a bachillerato y que pasó por tus manos”*. Sus vivencias profesionales más significativas se vinculan con la experiencia laboral en el campo y la ayuda brindada a los niños de esa zona rural.

En lo que respecta a las habilidades comunicativas valoradas a través de la videograbación de la primera sesión grupal y de la primera entrevista, podemos afirmar que se ubica en una categoría baja, evidencia un escaso vocabulario lo que dificulta la fluidez, sus argumentos son pobres, es repetitiva en las frases, no se evidencia capacidad de síntesis, sin embargo se observa coherencia interna y un adecuado uso de recursos gestuales, hay presencia en ella, de rasgos de timidez. En cuanto a las habilidades de escucha se destacó una escucha atenta en su rol de oyente durante los diálogos; sin embargo, se observan algunas dificultades para interpretar los mensajes verbales y no verbales de sus interlocutores.

En conclusión, a partir de la integración de la información obtenida a través de las técnicas podemos acercarnos a una consideración inicial sobre la zona de desarrollo

real de R.R como sigue: las fortalezas más destacadas de R.R. son la satisfacción y el compromiso con su profesión, así como su disposición a participar en las sesiones grupales. Consideramos necesario emplear las vivencias como estrategia pedagógica a favor de las habilidades comunicativas y la reflexión personalizada que tribute hacia el autoconocimiento como ser complejo y autovaloración, en primera instancia, para que así pudiera comenzar a vencer la timidez observada en ella.

A continuación se presenta la tabla 8 que integra de manera detallada la situación individual de cada maestro en el momento del diagnóstico inicial del desarrollo de su personalidad.

Tabla 8 DIAGNÓSTICO INICIAL. Resumen

MUESTRA	TÉCNICA T.F.P.							AUTOVALORACIÓN	MOTIVACIÓN	IADOV SATISFACCIÓN	HABILIDADES COMUNICATIVAS	
	RP	PF	EV	PA	F	NIVEL	EXPRE				SCUC	
												SION
1) R.J.R	A	A	A	A	M	A	Medio	E	S	Medio	Medio	
2) M.M	A	M	A	A	A	A	Medio	E	S	Alto	Alto	
3) C.C	A	M	M	A	A	A	Superior	I	S	Alto	Alto	
4) N.G	A	M	A	M	A	A	No reporta	I	C	Alto	Alto	
5) N.S.	A	M	M	A	M	C*	Medio	I	S	Medio	Alto	
6) A.C.	A	M	A	M	M	C*	Medio	I	S	Alto	Alto	
7) I.P.	A	A	M	M	M	C*	Superior	I	S	Alto	Alto	
8) L.J.	A	M	M	M	M	C*	No reporta	I	S	Alto	Alto	
9) I.T.	M	M	M	A	M	C*	No reporta	E	C	Bajo	Bajo	
10) K.R.	B	M	M	M	M	C	No reporta	E	N.D	Medio	Medio	
11) C.M.	M	M	M	M	M	C	Medio	E	M.S.Q.I	Medio	Medio	
12) R.R.	M	M	M	M	M	C	No reporta	E	S	Bajo	Medio	

Leyenda: **R.P**= Reflexión personalizada **P.F**= Proyección futura **E.V**= Esfuerzo volitivo **P.A**= Posición activa
F= Flexibilidad **A**= Alto **C***= Contradictorio tendencia positiva **C**= Contradictorio **E**= Externa
I= Interna **S**= Clara satisfacción **M.S.Q.I**= Más satisfecho que insatisfecho **N.D**= No definido.

1.2 Valoración de las potencialidades de desarrollo de la personalidad del grupo de maestras a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial.

Los resultados del diagnóstico inicial revelan una tendencia a la expresión de un nivel de funcionamiento de la personalidad *contradictorio con tendencia a alto* en el grupo de las 12 maestras. Entre las fortalezas del grupo que pueden favorecer el desarrollo de la personalidad de las maestras durante el Curso y que deben ser aprovechadas especialmente en sus diferentes actividades, se destaca la tendencia a un nivel alto de expresión de la reflexión personalizada y de las habilidades de expresión y escucha atenta. La reflexión individual y grupal acerca de la importancia de Aprender a Ser en la práctica docente en un ambiente comunicativo de comprensión, tolerancia y respeto, ha de permitir potenciar el desarrollo de la autovaloración, la empatía, la motivación y satisfacción profesional así como también de la autodeterminación en el ejercicio de la profesión.

Por otra parte, el establecimiento de subgrupos atendiendo a la expresión de la tendencia en el funcionamiento de la personalidad en el grupo de maestras, permite un estudio más profundo acerca de las regularidades que pueden explicar la complejidad del desarrollo de la personalidad de las maestras, al mismo tiempo que facilita la atención diferenciada en la potenciación del desarrollo de la personalidad durante las sesiones de trabajo en el Curso.

De esta manera es imprescindible tener en cuenta en el diseño e instrumentación del Curso, las particularidades de la expresión de la tendencia en el funcionamiento de la personalidad, de la autovaloración, de la motivación y satisfacción profesional, de las habilidades comunicativas como punto de partida para la intervención educativa. Así por ejemplo, entre las fortalezas del *subgrupo 1* encontramos la existencia de un nivel alto de expresión del autoconocimiento, la autocrítica, las habilidades de expresión y escucha atenta, la satisfacción en el ejercicio de la profesión así como la tendencia a la expresión de un nivel medio a alto de los indicadores de funcionamiento de la

personalidad y del conocimiento del valor responsabilidad en la actuación profesional. Esta situación es diferente a la que presentan los subgrupos 2 y 3. En el *subgrupo 2* se aprecia como fortaleza la existencia de una motivación intrínseca, la satisfacción en el desempeño profesional y la existencia de habilidades de escucha atenta y expresión en un alto nivel de expresión mientras que existe un pobre desarrollo del autoconocimiento, de la autocrítica y los indicadores de funcionamiento de la personalidad se manifiestan en un nivel medio de desarrollo. Por otra parte el *subgrupo 3* es el que presenta menores potencialidades de desarrollo en tanto el autoconocimiento y la autocrítica son pobres, las habilidades de expresión y escucha tienden a ser bajas, la motivación es extrínseca; sin embargo manifiestan los indicadores de funcionamiento de la personalidad en un nivel medio de desarrollo y se muestran satisfechos con el desempeño profesional.

2. Caracterización individual en el desarrollo del Aprender a Ser en los maestros en un momento intermedio de la aplicación del programa.

Este análisis cualitativo individual permite constatar el desarrollo gradual del proceso de Aprender a Ser en cada una de las participantes en el programa, se realiza a partir de un corte en la tercera sesión grupal considerando el segundo reporte de aprendizaje, las videograbaciones de la segunda y tercera sesión grupal y los ejercicios escritos realizados por las participantes en el primer taller a la Escuela (tercera sesión grupal). A modo de ilustración se muestra a continuación el análisis de los casos que fueron presentados como ejemplos de los diferentes subgrupos establecidos en el diagnóstico inicial.

Subgrupo1. Maestros que evidencian un nivel alto de funcionamiento de su personalidad.

M.M ofrece evidencias de una reflexión más fina, se observa una elaboración personal más detallada en cuanto a su actuación y a la del resto del grupo. El desarrollo de este

indicador favorece el avance en todos pero especialmente el autoconocimiento, la autovaloración y la posición activa, dado que, aunque aparecen en un nivel alto en la caracterización inicial, logra un análisis más completo e integrado, por ejemplo *“A partir de las sesiones y las lecturas, los ejercicios y haber comenzado a ver mi ser, a reconocer mis éxitos, cualidades y aspectos mejorables comenzó un giro... siempre recuerdo la lectura del Darse Cuenta, estos conocimientos los incorporé en mi, cada día diseño y rediseño... no he llevado el diario como sugeriste, sin embargo, es evidente mi mejoría ya no me siento oprimida estoy bien descansada ¡Qué bueno!”*. Aquí evidenciamos el impacto positivo de las tareas docentes con un enfoque vivencial, así como de la naturaleza de las lecturas asignadas en las tareas extra clase, ya que los contenidos referidos al conocimiento de sí mismo constituyen un elemento motivador *“per se”*. Observamos un elemento importante: la conciencia de su propio proceso y de sus contradicciones como ser complejo, lo cual es producto del proceso de autoobservación permanente y autovaloración. Del mismo modo, se notó en las videograbaciones de la segunda sesión y del taller a la Escuela el desarrollo de una capacidad crítica más fina, se autoevalúa y evalúa al grupo de una manera más precisa sin divagar.

Con respecto al diagnóstico inicial se evidencia un desarrollo de la autovaloración, en particular en la tendencia al autoperfeccionamiento personal en la esfera profesional que se muestra en esta ocasión a través de proyectos concretos como la finalización de su tesis de Maestría. En cuanto a las habilidades comunicativas se ratifican los resultados altos de la caracterización inicial en cuanto a la expresión y la escucha y además se pudo evidenciar en las sesiones grupales una alta personalización en la relación, la comprensión y aceptación del otro, indicadores éstos que tributan al desarrollo de la habilidad para la relación empática.

N.G: El análisis de N.G se realiza a partir de la observación a la tercera sesión grupal ya que no asistió a la segunda sesión ni entregó los reportes 1 y 2 , ésto lo consideramos como una manifestación de resistencia inicial ya que presentó diversas

excusas de naturaleza externa. En N.G, al igual que M.M y C.C, se evidencia una elaboración personal con mayor riqueza lo cual manifiesta en su participación en el taller de la Escuela y en la autoevaluación que realiza en ese momento, allí destaca sus vivencias y sus puntos de vista sustentándolos en convicciones propias y en su sistema de valores. Del mismo modo, vale la pena resaltar la capacidad para hacer análisis comparativos en los que se evidencia una clara vinculación de lo teórico con lo práctico, así como también creatividad y pertinencia en el diseño y aplicación de la tarea asumida en el taller, también se observa facilidad para realizar síntesis integradas sobre lo trabajado. Consideramos aquí que la estrategia referida al diseño y aplicación de la sesión a la escuela favoreció en ella la puesta en práctica de lo aprendido y del desarrollo ganado, lo cual a su vez, tributa a favor de un nuevo nivel de desarrollo.

Durante la autoevaluación se puso de manifiesto un autoconocimiento integrado de la relación entre lo cognitivo, afectivo, corporalidad y comportamiento, así como una autoevaluación crítica en la cual reconoce sus fortalezas y debilidades, indicadores que no habíamos podido constatar en la caracterización inicial. Igualmente se puso de manifiesto la expresión de una clara proyección futura que se manifiesta en la elaboración de proyectos concretos para su autoperfeccionamiento (finalizar su titulación como Administradora), lo que evidencia un movimiento de su autovaloración hacia un nivel superior de desarrollo. En lo que respecta a las habilidades comunicativas se ratifican los resultados iniciales y se constata la presencia de habilidades para la relación empática toda vez que es capaz de personalizar la relación y darle participación a los otros. Consideramos que aun hay que trabajar la clarificación de sus contradicciones en el plano profesional por la vía del autoconocimiento y autovaloración.

Subgrupo 2. Maestros que evidencian un nivel contradictorio positivo en el funcionamiento de su personalidad.

A.C muestra una mayor profundidad en sus planteamientos tanto en las sesiones grupales como en el reporte N°. 2, que da cuenta de un desarrollo cualitativo importante en la elaboración personal, ésto a su vez, repercute positivamente en el autoconocimiento, autovaloración y posición activa que evidencian mayor nivel de desarrollo como se deduce de los siguientes párrafos extraídos del reporte N°. 2 “.. *he aprendido a desarrollar cada día mis destrezas y habilidades, sobre todo aprender a ser sacando aquellas actitudes que no me dejaban avanzar como eran: el pesimismo, adelantar los acontecimientos antes de suceder, complacer a otras personas sin pensar en mi misma, el miedo, poca confianza... he venido reflexionando sobre cada una de ellas. Siento que estoy avanzando de manera fructífera como ser humano y como profesional*”. De igual forma logra integrar lo bio-psico-social en su autoobservación lo que constituye un avance en el autoconocimiento con respecto a su caracterización inicial, sin embargo, notamos que a pesar del avance ganado, la esfera afectiva sigue estando privilegiada en sus reflexiones. En cuanto a la proyección futura y la flexibilidad estas ameritan aún de mayor trabajo para su desarrollo. Por otra parte, evidenciamos que se ratifica su motivación y satisfacción profesional cuando, en el taller a la Escuela, alude a la profesión como su mayor éxito y a perfeccionar su rol docente como una meta que aún no logra concretarse en un proyecto. En los que a las habilidades comunicativas se refiere, la observación de los videos permiten ratificar los resultados a nivel expresivo y receptivo de la caracterización inicial así como también observar la presencia de un alto nivel para la relación empática.

Subgrupo 3. Maestros que evidencian un nivel plenamente contradictorio en el funcionamiento de su personalidad.

R.R impresiona favorablemente con un considerable avance en la elaboración personal, esfuerzos volitivos, autoconocimiento, autovaloración, que refleja en su segundo reporte especialmente en los siguientes párrafos: “*He observado que los ejercicios de respiración me han ayudado mucho de la manera siguiente: Cuando algo me preocupa respiro y aspiro varias veces y así me siento más aliviada... igualmente*

me sucede en el aula cuando agarro una rabia o algo me molesta respiro varias veces, boto todo lo negativo y me siento mejor, de esta forma puedo dirigirme con más calma antes los alumnos...he notado que soy más participativa, río, canto y juego con menos timidez que antes, me siento más segura en afrontar cualquier problema, tomo los problemas con más calma y con la idea de cómo salir de ellos. Gracias a este taller aprendí como hacerme sentir y oír". Estas expresiones dan cuenta del aumento de la seguridad y confianza en si misma que ha ido ganado R.R como producto de la estrategia de autoobservación aplicada recurrentemente y de la aplicación de la teoría al poner en práctica de manera consciente, los ejercicios de respiración. Esta situación incide positivamente en el nivel de autoestima y en su autovaloración. De igual manera se evidencia perseverancia en la realización de la tarea lo cual tributa al indicador esfuerzo volitivo ubicado en un nivel moderado durante la caracterización inicial, hace consciente y de manera expresa el avance en su desarrollo producto de su participación en el curso. En cuanto a las habilidades comunicativas observamos cierto avance en el sentido de que interviene un poco más en las sesiones grupales, aunque se mantienen dificultades en la coherencia y fluidez de su discurso. No obstante en la segunda sesión logró una relación empática al argumentar sus criterios poniéndose en lugar de otros.

3. Análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico final del desarrollo de la personalidad de las maestras.

Una vez finalizada la aplicación de la estrategia pedagógica, presentamos una caracterización de los maestros a nivel general, a través de los cuadros y a nivel particular y cualitativo en los estudios individuales.

3.1 Caracterización de la expresión del desarrollo de la personalidad en el grupo de maestras.

Como puede apreciarse en la tabla 8 se observa una evolución favorable del grupo que se evidencia en el desplazamiento hacia la ubicación de las maestras en los niveles superior y alto de desarrollo de la personalidad.

Tabla 8. Tendencia en el funcionamiento de la personalidad.

NIVELES	NÚMERO	%
SUPERIOR	4	33,33
ALTO	3	25
CONTRADICTORIO(POSITIVO)	4	33,33
CONTRADICTORIO	1	8,33
TOTAL	12	

El comportamiento de los indicadores de funcionamiento de la personalidad en el diagnóstico final se observa en la tabla 9.

Tabla 9. Nivel de expresión de los indicadores de funcionamiento de la personalidad.

NIVEL	RP	%	PF	%	EV	%	PA	%	F	%
ALTO	10	83,3	7	58,3	7	58,3	10	83,3	4	33,3
		3		3		3		3		
MEDIO	2	16,6	5	41,6	5	41,6	2	16,6	8	66,6
		6		6		6		6		
BAJO										

Se observa una evolución favorable de todos los indicadores con respecto al diagnóstico inicial, no obstante se destacan en su *desarrollo la posición activa, la proyección futura y la reflexión personalizada*. La flexibilidad, si bien no logra ubicarse mayoritariamente en el nivel alto de expresión, logra avances significativos con respecto al diagnóstico inicial.

Consideramos que la estrategia de autoobservación como ser complejo, aplicada de manera recurrente en las sesiones grupales y en los reportes de aprendizaje, unida a una constante autoevaluación, contribuyó a elevar los niveles de conciencia sobre su implicación en su propio proceso de desarrollo. Así, en virtud de que partimos de la definición de personalidad como sistema, de la unidad entre lo cognitivo y afectivo, lo interno y externo, el carácter desarrollador de la enseñanza y el maestro como sujeto activo, pensamos que al aumentar su autoconocimiento y su nivel de conciencia sobre su proceso aumenta la motivación por continuar mejorando y la posibilidad de hacerlo a través de su participación en el curso, de allí que se potencien los indicadores antes señalados.

Tabla 10. Niveles de desarrollo de la autovaloración.

AUTOVALORACIÓN	No.	%
SUPERIOR	6	50
MEDIA	6	50
TOTAL	12	

Se observa una evolución significativamente favorable de la autovaloración que se expresa en el diagnóstico final entre los niveles medio y superior de desarrollo.

Tabla 11. Satisfacción con la profesión de maestro.

SATISFACCIÓN	No.	%
SATISFECHOS	10	83,33
CONTRADICTORIOS	2	16,66

Se mantiene el predominio de la satisfacción en el ejercicio de la profesión.

El desarrollo de las habilidades comunicativas se observa en las tablas 12, 13 y 14 en las que se aprecia la tendencia a la ubicación del grupo en el nivel superior.

Tabla 12. Nivel de desarrollo de la habilidad de expresión.

HABILIDAD DE EXPRESION	No.	%
Nivel alto	9	75
Nivel medio	3	25
Nivel bajo		

Tabla 13. Nivel de desarrollo de la habilidad de escucha atenta.

ESCUCHA ATENTA	No.	%
ALTO	9	75
MEDIO	3	25
BAJO		

Tabla 14. Nivel de desarrollo de la habilidad para las relaciones empáticas.

RELACIONES EMPATICAS	No.	%
ALTO	8	66,66
MEDIO	3	25
BAJO	1	8,33

A continuación se presenta el análisis de la evolución de los subgrupos identificados en el diagnóstico inicial.

Subgrupo1. Maestros que evidencian un nivel alto de funcionamiento de su personalidad en el diagnóstico inicial.

Los cuatro (04) maestros ubicados en este subgrupo evolucionaron hacia un nivel superior de desarrollo en el funcionamiento de su personalidad que se manifiesta en la expresión de un alto nivel de los indicadores reflexión personalizada, proyección futura, esfuerzos volitivos, posición activa y flexibilidad. La autovaloración alcanza en estas cuatro (04) maestras un nivel superior de desarrollo al igual que las habilidades comunicativas, excepto en RJR quien evidencia un nivel medio de expresión en la habilidad para la relación empática. Resulta interesante el caso de NG quien aún mantiene la contradicción en la satisfacción con el ejercicio de la profesión.

A continuación se comentan los avances en el desarrollo de la personalidad de MM y NG que fueron presentadas como ejemplos de este subgrupo en el diagnóstico inicial.

M M. Como integración para la caracterización final de M.M. podemos señalar lo siguiente: Los resultados obtenidos en el T.F.P. indican que logró un avance de un nivel alto en la caracterización inicial a nivel superior al finalizar el programa . Los indicadores que evidenciaron un desarrollo cualitativo más profundo fueron la reflexión personalizada, proyección futura y esfuerzo volitivo. Es interesante destacar que M.M manifiesta plena conciencia del avance en el desarrollo de su ser como producto de su participación en el programa. Esta conciencia la ha venido manifestando desde el mismo momento en que inició el curso y actualmente mantiene una estrecha relación entre la calidad de su autoconocimiento y su autovaloración, lo cual se evidencia en la última sesión grupal en expresiones que dan cuenta además, de su reconocimiento como persona, por ejemplo. *“ Tenía muchos conflictos y de repente apareciste con el programa y bueno me he movido, me ocupaba de otras cosas y no de mí, pienso en mí*

aunque sigo teniendo muchas cositas que mejorar. A veces no hallo que hacer y quiero dejar las cosas hasta allí pero me digo "no, es mi responsabilidad" y sigo, reconozco que me he tranquilizado"., más adelante agrega: "por mi misma forma de ser tiende la gente a abusar y me dije ya está bueno, hasta aquí y ya!". Estos párrafos muestran un desarrollo armónico de su ser como personalidad integral que tributa a todos los indicadores del perfil. La satisfacción profesional continúa a un nivel superior, en su reporte de aprendizaje hace alusión permanentemente a lo gratificante de su rol docente y a la aplicación de algunas estrategias vistas durante las sesiones del programa, a su práctica pedagógica cotidiana, como por ejemplo, los ejercicios de respiración, la reflexión sobre sí mismo, los trabajos en grupo que le permiten concretar sus deseos de autoperfeccionamiento en proyectos concretos. En cuanto a las habilidades comunicativas se constata la riqueza de sus argumentaciones, la capacidad para hacer síntesis, una escucha atenta y comprensión de mensajes verbales y no verbales, así como una fina capacidad para ponerse en lugar de otros lo que facilita sus relaciones sociales y su actividad docente, por estas razones se ubica en niveles altos en los tres aspectos estudiados en estas habilidades.

N.G. Como integración para la caracterización final de N.G. podemos señalar lo siguiente: Los resultados obtenidos en el T.F.P. indican que subió de nivel alto en la caracterización inicial, a un nivel superior al final del programa, con un avance importante en todos los indicadores, pero básicamente en proyección futura y posición activa, los cuales pasan de nivel moderado a alto. En los indicadores reflexión personalizada, esfuerzo volitivo y flexibilidad se evidencia un desarrollo cualitativo y armónico interesante, lo cual redundante positivamente en su proceso de aprender a ser de manera integral. Constatamos, por ejemplo, como la reflexión personalizada generó un movimiento en el esfuerzo volitivo, la posición activa, el autoconocimiento y la autovaloración en la siguiente expresión: *"Cuando te vuelves holgazana llega un momento en que la conciencia te pesa...me he observado yo misma y me doy cuenta que uno mismo se sabotea, tengo un año haciendo la tesis y al fin en estos días la terminé, con errores, sin errores, no sé, pero la terminé, eso para mí es un triunfo, esas*

cosas me han motivado, yo si soy capaz y me doy cuenta que siempre he sido capaz pero a veces es más fácil tirar la toalla, cuesta cuando el ambiente te envuelve, pero lo hice”.

Expresiones como ésta son recurrentes en su discurso durante las etapas finales de la aplicación del programa, evidencian una autoevaluación más fina, con presencia de mayores detalles sobre sí misma y sobre su actuación en el grupo, lo cual se evidenció durante la evaluación al último taller aplicado en la escuela, así vemos: *“ Como grupo somos un grupo bien maduro porque nos caímos y nos abrimos dentro de una libertad que nadie te llamó ni te preguntó nada, y la cosa se hizo, uno dice que para que le gustara a Rebeca, pero pienso que es para sentirnos bien nosotros”.* Las acciones que permiten evidenciar estos comentarios, así como los proyectos de autoperfeccionamiento profesional que ha culminado (su titulación como Administradora) y que tiene planificado iniciar (estudios de Maestría) la llevan de una ausencia de expresiones sobre su autoconocimiento y una baja autovaloración y tendencia al autoperfeccionamiento a niveles plenos y superior en estos indicadores. La satisfacción profesional continúa en un nivel contradictorio, ejemplo de ello lo tenemos en que el esfuerzo volitivo en el perfeccionamiento profesional se dirige hacia el área de Administración (en la cual se tituló en pregrado).

En N.G. independientemente de que logra un nivel superior de expresión de la tendencia en el funcionamiento de su personalidad, en su autovaloración y en sus habilidades comunicativas, y de gustarle su profesión, no logra superar sus contradicciones en la satisfacción de su desempeño profesional. En este sentido resulta interesante destacar cómo durante el curso logra con el desarrollo de la autoconciencia, ganar claridad en la existencia de estas contradicciones que se manifiestan a partir del conflicto que vivencia al mantenerse en una profesión, que si bien no era lo que aspiraba, ha llegado a ocupar actualmente un lugar importante en su vida. Esta contradicción se manifiesta en las resistencias mostradas en el proceso de aprendizaje durante el curso, sobre todo en el cumplimiento de las tareas asignadas, así como en

sus vivencias de vergüenza cuando “alguien le llama maestra por la calle”. No obstante, aunque no logra vencer completamente las resistencias y superar su contradicción, debe destacarse que el desarrollo del autoconocimiento y la autovaloración le ha permitido tomar conciencia del conflicto, ésto se evidencia en el hecho de que las razones alegadas para el incumplimiento de las tareas que inicialmente fueron de carácter externo, pasaron a ser de carácter interno a partir de un reconocimiento de su actitud de resistencia ante la tarea, lo cual consideramos un avance en el desarrollo de su autocrítica y su autovaloración. En cuanto las habilidades comunicativas expresivas y como oyente se ratifican en nivel alto, durante las sesiones grupales finales tanto organizadas por el orientador como las aplicadas a la escuela, se pudo evidenciar la capacidad para ponerse en lugar de otros lo cual muestra un nivel alto de comprensión empática en N.G.

Es interesante destacar como todos las maestras de este nivel logran evolucionar en el transcurso del programa hacia un nivel superior, lo que ratifica las elevadas potencialidades de desarrollo de los sujetos que manifiestan en un grado alto de expresión los indicadores funcionales de la personalidad y la pertinencia de la categoría Formación Docente como Situación Social de Desarrollo Profesional.

Subgrupo 2. Maestros que evidencian un nivel contradictorio positivo en el funcionamiento de su personalidad en el diagnóstico inicial.

De las cinco (05) maestras que se ubicaban en este subgrupo en el diagnóstico inicial, tres (03) evolucionan hacia un nivel alto (NS, AC, IP) mientras que NJ e IT se mantienen en el mismo nivel. A continuación se presenta el análisis de la evolución de AC quien fue presentada en el diagnóstico inicial como ejemplo ilustrativo de este nivel.

A.C. Como integración para la caracterización final de A.C. podemos señalar lo siguiente: Los resultados obtenidos en el T.F.P. indican que logró un desplazamiento favorable del nivel contradictorio con tendencia positiva al nivel alto al final de la aplicación del curso. Todos los indicadores evidenciaron un desarrollo cualitativo

armónico y más o menos similar con excepción de la proyección futura que logró subir de moderado a alto. Los aspectos que A.C. considera que ha logrado desarrollar en mayor medida a través del curso son el autoconocimiento y seguridad en sí misma que tributan a la autovaloración, así como también, las habilidades comunicativas a nivel de expresión lo cual manifiesta en la entrevista de la siguiente manera: *“ A medida que se fue avanzando yo me sentí más segura, me siento más segura de lo que hago y he observado que he tenido más frutos, como lo del Centro de Ciencias...aprender a conocerse uno eso es lo que más me impactó a no quedarse ahí como perdida, a relacionarse con las personas”,* más adelante agrega *“...en la comunicación, por parte mía como docente si es de decir algo lo digo, en el sentido de que puedo expresarlo mejor pues, puedo dar a conocer lo que realmente pienso”.*

Observamos como en su autovaloración acerca del desarrollo de sus habilidades comunicativas evalúa como logro la seguridad al comunicar de forma natural lo que siente y piensa, lo que evidencia la toma de conciencia acerca de la autonomía y el autocontrol. Sin embargo notamos que, aunque hubo un movimiento importante en la proyección futura no manifestó la existencia de autoperfeccionamiento como proyecto concreto y estructurado sino como intención *“ El sentido de mi vida: pulirme como profesional”,* por lo cual la autovaloración continúa a nivel medio, no así en el autoconocimiento en el cual logró evidenciar nivel alto. En lo que respecta a la satisfacción profesional se consolida su clara satisfacción dado que lo manifiesta recurrentemente en su discurso y reportes de aprendizaje. En cuanto al mejoramiento de sus habilidades comunicativas a nivel expresivo constatamos el impacto positivo de la reflexión y la autoestima lo cual permite asumir con seguridad su capacidad para comunicarse con los demás y superar la continua mención a lo afectivo como centro de su discurso anterior. La habilidad para la relación empática también se puso de manifiesto en el segundo taller a la escuela y en las referencias a su actividad docente señaladas durante la entrevista, por lo que este indicador se considera ubicado en un nivel alto de funcionamiento.

Subgrupo 3. Maestras que evidencian un nivel plenamente contradictorio en el funcionamiento de su personalidad.

En este grupo se ubicaron en el diagnóstico inicial tres (03) maestras, dos (02) logran evolucionar hacia un nivel contradictorio positivo, mientras que una (01) permanece en el mismo nivel. A continuación se presenta el caso de RR que fue presentado como ilustrativo de este nivel en el diagnóstico inicial:

R.R. Como integración para la caracterización final de R.R. podemos decir lo siguiente: los resultados del T.F.P. la elevan de un nivel contradictorio en la caracterización inicial a un nivel contradictorio con tendencia positiva al finalizar el programa. Los indicadores que mostraron mayor desarrollo cualitativo fueron la reflexión personalizada y la posición activa que se movieron de moderado a alto. Estos resultados se evidencian en el último reporte, en las sesiones grupales y en la entrevista de manera recurrente y armónica, aunado a una mayor facilidad en la expresión oral y seguridad lo cual enriquece considerablemente su actuación.

Agrega comentarios sobre su autoobservación y autoevaluación que dan cuenta de los avances en los indicadores antes señalados, estas frases lo ilustran: “ *Gracias a este curso soy más tolerante, más comprensiva con los niños, si no pudo hoy mañana puede y así, es cuestión de tolerancia...se oír , por lo menos aconsejar a otras personas porque te ha hecho madurar un poquito más”...“al principio me pegó, a mi las tareas me parecían un castigo, para mi eso era un fastidio, quería terminar rápido, no le veía la emoción...poco a poco fui entendiendo y fui cambiando”*. Se expresa en este reporte la superación de una resistencia inicial a la tarea que no había manifestado con anterioridad, lo cual da cuenta del aumento de la seguridad en sí misma y por ende de la autoestima. Asimismo, reconoce que debe ser menos pasiva y más activa, lo cual amplía considerablemente su autoconocimiento y la sube de una categorización media a plena, sin embargo, aun no presenta proyectos definidos de desarrollo personal y/o profesional, por lo tanto ubicamos a la autovaloración en un nivel medio.

Su satisfacción profesional es evidente y ratificada recurrentemente durante todo el desarrollo del programa, en el reporte afirma enfáticamente “*Me gusta la labor que realizo: ENSEÑAR*”, Las habilidades comunicativas expresivas se vieron favorecidas por la elaboración personal y la autoestima, durante la segunda entrevista se mostró muy expresiva y conversó durante dos horas, sin embargo consideramos que aun amerita de mayor desarrollo tanto a nivel del discurso en sí mismo, como en la seguridad para hablar en público, por lo que la ubicamos a nivel medio. Finalmente, observamos un avance importante en la escucha activa y en la habilidad para la relación empática, demostrada durante las últimas sesiones grupales que permiten ubicarla en nivel alto de desarrollo.

El comportamiento en la evolución de las maestras que se ubican en un nivel contradictorio de funcionamiento de la personalidad, subgrupos 2 y 3, ratifica el carácter complejo de este nivel en el funcionamiento de la personalidad en el sentido que resulta más difícil el cambio cualitativo hacia un nivel superior de desarrollo en comparación con el nivel alto de funcionamiento en el que todas las maestras logran evolucionar a un nivel superior. No obstante, en las maestras que se mantienen en el diagnóstico final en un mismo nivel de desarrollo se observan avances discretos en indicadores puntuales como ocurre en el caso de LJ y KR lo que confirma el carácter potenciador del desarrollo del programa aplicado. A continuación se presenta la tabla 15 que integra de manera detallada la situación individual de cada maestro en el momento del diagnóstico final del desarrollo de su personalidad.

Tabla 15 **DIAGNÓSTICO FINAL. Resumen**

MUESTRA	TÉCNICA T.F.P.						MOTIVACIÓN	HABILIDADES COMUNICATIVAS						
	RP	PF	EV	PA	F	NIVEL								
1) R.J.R	A	A	A	A	A	S	Superior	ES	EXPRESIÓN	Alto	ESCUCHA	Alto	EMPATIA	Medio
2) M.M	A	A	A	A	A	S	Superior	ES	EXPRESIÓN	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
3) C.C	A	A	A	A	A	S	Superior	IS	EXPRESIÓN	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
4) N.G	A	A	A	A	A	S	Superior	IC	EXPRESIÓN	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
5) N.S.	A	A	M	A	M	A	Medio	IS	EXPRESIÓN	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
6) A.C.	A	A	A	A	M	A	Medio	IS	EXPRESIÓN	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
7) I.P.	A	A	A	M	M	A	Superior	IS	EXPRESIÓN	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
8) L.J.	A	M	M	A	M	C ⁺	Medio	IS	EXPRESIÓN	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
9) I.T.	M	M	M	A	M	C ⁺	Medio	EC	EXPRESIÓN	Medio	Medio	Medio	Bajo	Medio
10) K.R.	M	M	M	M	M	C	Superior	ES	EXPRESIÓN	Medio	Alto	Alto	Medio	Medio
11) C.M.	A	M	M	A	M	C ⁺	Medio	M.S.Q	EXPRESIÓN	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio
12) R.R.	A	M	M	A	A	C ⁺	Medio	ES	EXPRESIÓN	Medio	Medio	Medio	Medio	Alto

Leyenda: **R.P.**= Reflexión personalizada **P.F.**= Proyección futura **E.V.**= Esfuerzo volitivo **P.A.**= Posición activa
F.= Flexibilidad **A.**= Alto **C***= Contradictorio tendencia positiva **C.**= Contradictorio **E.**= Externa **I.**= Interna **S.**= Clara satisfacción **M.S.Q.I.**= Más satisfecho que insatisfecho **N.D.**= No definido.

3.2 Valoración del desarrollo de la personalidad del grupo de maestras durante el Curso Aprender a Ser.

Como ha podido apreciarse los resultados del diagnóstico final constatan el movimiento del grupo de maestras de una manifestación contradictoria con tendencia a alto funcionamiento de la personalidad, hacia una expresión de un funcionamiento entre superior y alto. Todos los indicadores de funcionamiento de la personalidad evolucionan hacia un nivel superior de expresión y, en particular, se destaca el desarrollo de la posición activa y la proyección futura asociadas a un nivel superior de la autovaloración expresado en proyectos concretos de realización personal y profesional. Estos resultados hablan a favor del Curso en el desarrollo de la personalidad toda vez que las tareas docentes individuales y grupales realizadas en las sesiones de trabajo, centraron la atención en la utilización de la autobservación y la reflexión individual y grupal, como recursos metodológicos para la potenciación de la valoración y autovaloración de las maestras en su actuación como persona en el contexto profesional, así como en el necesario acercamiento al perfil deseado del maestro que se corresponde con un nivel superior de funcionamiento de la personalidad en la regulación de la actuación profesional.

Las diferencias encontradas en la evolución de los diferentes subgrupos reafirman la pertinencia de la categoría Situación Social del Desarrollo en el estudio del desarrollo de la personalidad de las maestras. En este sentido se constata cómo las altas potencialidades de desarrollo encontradas en el subgrupo 1 en el diagnóstico inicial, nos presentan una Situación Social de Desarrollo diferente a la de los otros subgrupos. Todas las maestras del subgrupo 1 evolucionan de un nivel alto a un nivel superior de funcionamiento de la personalidad en el diagnóstico final y logran un nivel superior de expresión de la autovaloración que se manifiesta en la existencia de proyectos de vida y profesionales estructurados. Una situación diferente presenta los subgrupos 2 y 3 en los que no todas las maestras logran alcanzar niveles superiores de desarrollo. En estos casos se manifiestan en el diagnóstico inicial, menores potencialidades de desarrollo.

Es interesante señalar cómo en el subgrupo 2 en el que las cinco maestras se encontraban en un nivel contradictorio positivo en el diagnóstico inicial, sólo tres evolucionan hacia un nivel alto, mientras que las otras dos continúan en el mismo nivel. En este sentido, es interesante destacar que las tres maestras que evolucionan a un nivel alto (N.S., A.C, E I.P.) manifiestan desde el diagnóstico inicial un nivel de expresión alto en, al menos, dos indicadores de funcionamiento de la personalidad, lo que las coloca en una posición más ventajosa en cuanto a potencialidades de desarrollo con relación a las dos restantes. En los casos de L.J. e I.T, debe señalarse que, aunque se mantienen en el diagnóstico final en un nivel contradictorio positivo, evidencian avances discretos en el desarrollo de su personalidad. En el caso de L.J. se observa un desarrollo de la posición activa a un nivel alto de expresión y en el caso de I.T, se observa un desarrollo de las habilidades de expresión y escucha de un nivel bajo a alto. En el subgrupo 3, el subgrupo con menores potencialidades de desarrollo, dos maestras evolucionan de un nivel contradictorio a contradictorio positivo y una maestra se mantiene en el mismo nivel. Al igual que ocurre en el subgrupo 2, la maestra del subgrupo 3 que se mantiene en el mismo nivel, evidencia avances discretos en el indicador reflexión personalizada que se eleva de un nivel bajo a un nivel medio de expresión en el diagnóstico final, al mismo tiempo que la autovaloración y las habilidades de expresión se elevan a un nivel superior de desarrollo.

El análisis de la evolución de los subgrupos habla a favor del curso en el desarrollo de la personalidad de las maestras aún cuando la Situación Social del Desarrollo muestre manifestaciones diferentes en cada una y en cada subgrupo, pues aún en los casos que no se logra transitar hacia un nivel superior de funcionamiento de la personalidad, se observan cambios favorables en algunos de los indicadores de funcionamiento o en algunas de las formaciones psicológicas estudiadas.

4. Análisis del desarrollo de las sesiones de trabajo en grupo.

A continuación se presentan las sesiones 1, 5 y 6 por considerarse ilustrativas de diferentes momentos de desarrollo. El análisis del desarrollo de las sesiones de trabajo

se realiza con el objetivo de valorar cómo se logra potenciar el desarrollo de la personalidad de las maestras a partir de las tareas docentes abordadas.

Sesión 1.

Inicio: En general se observó entusiasmo y participación, en la técnica del baile hubo participación y la acogieron con agrado. La técnica de las presentaciones cruzadas permitió propiciar la participación activa de todos, allí se notó una tendencia a presentar al otro desde lo afectivo, desde los valores, destacándose la responsabilidad y cooperación, generalmente en el plano profesional, esto nos dio una idea de lo que conciben como ser. Durante las presentaciones se manifestó un nivel alto de expresión oral y elaboración personal en M.M, C.C, N.G, A.C, I.P, L.J, el resto con nivel medio (R.J.R, N.S, K.R, C.M) con excepción de R.R e I.T quienes tuvieron dificultades para expresarse adecuadamente. Esta situación evidenció las fortalezas del grupo en la manifestación de la elaboración personal y la expresión oral como aspectos a tener en cuenta en el diseño de las próximas sesiones en la potenciación del desarrollo de la personalidad. Al aplicar el T.F.P se notó cansancio y se demoraron más de lo previsto.

Desarrollo:

- **Primera parte**

El coordinador comenta el objetivo de la primera y segunda tarea y ofrece orientaciones para su ejecución, hubo participación de todos, se conformaron dos equipos, de seis maestras cada uno de manera espontánea; en uno se agruparon quienes mostraron mayor elaboración personal durante la presentación y en el otro el resto. Esta situación trajo como consecuencia una clara diferenciación del trabajo realizado a favor del primer equipo, dado que en su definición de Ser se evidenció capacidad de análisis y síntesis, presencia de valores relativos al desarrollo personal con una evidente compromiso social y profesional, consideración del autoconocimiento y autovaloración, así como también mencionaron la flexibilidad y la perseverancia, concibiéndolo como personalidad que se forma en contacto con su medio. Su representación fue rica y congruente con lo expresado sobre el Ser. El otro equipo,

presentó una caracterización del Ser con algunos elementos interesantes que aluden a los indicadores del perfil pero a manera de listado de características aisladas, por ejemplo: emprender cosas a pesar de los obstáculos, alcanzar metas y objetivos, se adapta al medio sin dificultad. Su representación fue pobre y ameritó de explicación adicional para su comprensión.

Como puede apreciarse las tareas de este primer momento permiten potenciar la participación activa, la reflexión personalizada y contribuyen a profundizar en el conocimiento de la concepción del ser como personalidad en actividad a partir de los conocimientos previos de cada quien bajo la orientación del coordinador, tal y como se concibe en la categoría Zona de Desarrollo Próximo. Por otra parte, atendiendo a la categoría Situación Social de Desarrollo es posible explicar cómo las diferencias individuales en cuanto al desarrollo de la personalidad de las maestras expresadas en la organización espontánea de los dos grupos de trabajo y en el conocimiento de la influencia del entorno social en el desarrollo de la personalidad, así como en las diferentes formas de organización de los grupos y en los resultados de la tarea docente realizada, son tenidas en cuenta por el coordinador en su función orientadora de la actividad, en particular, en el trabajo diferenciado que realiza para potenciar el desarrollo de la personalidad de las maestras.

El cierre permitió al coordinador del grupo precisar la caracterización del hombre como ser complejo, la dialéctica del desarrollo del ser como personalidad desde la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano a partir de las vivencias y experiencias de las maestras.

- **Segunda parte**

Durante el desarrollo de la tarea de la lectura del material de la UNESCO, se observó en general, cansancio, hubo palabras que no comprendieron. La segunda tarea se culminó con un dibujo, hubo poca motivación al final. Durante las exposiciones los comentarios se quedaron, casi todos, a nivel de deseos, buenas intenciones, expresiones de sentimientos sin mayor profundidad; el nivel de profundidad que

implicaba el análisis de la lectura no fue superado por los maestros, pareciera que no están acostumbrados a realizar lecturas profundas. Esta situación se consideró al momento del encuadre del programa para los ajustes en las orientaciones metodológicas, de las sesiones siguientes.

En la tercera y cuarta tarea observamos que tanto en el trabajo de cuerpo como en la visualización mostraron entusiasmo y motivación, se interesaron por la música y preguntaron los detalles de las técnicas para aplicarlas en el aula, los comentarios posteriores a la visualización indican el impacto que les causó reconocer los diferentes eventos de su historia personal que contribuyeron al desarrollo de su personalidad. Han estado en otros encuentros de capacitación en los cuales se emplean técnicas participativas por lo que, en su mayoría, son desinhibidas y se prestan con agrado; esto favorece el involucramiento afectivo en el programa. La aceptación y motivación expresadas durante la participación en esta actividad nos permitió decidir la consideración de las vivencias, del trabajo con el cuerpo y del uso de la música como estrategias introductorias para el tratamiento de los contenidos teóricos, es decir, iniciar cada sesión con la práctica a partir de las vivencias (lo concreto) para luego llegar a lo abstracto. En los cierres de estas dos tareas se evidencia la primacía de la esfera afectiva alrededor de la cual giran las intervenciones, con excepción de C.C, N.G, M.M, y I.P y R.J.R quienes mostraron en su autovaloración mayor capacidad de análisis y elaboración personal.

- **Tercera parte**

Las técnicas del diseño del perfil del maestro y del encuadre motivaron al grupo en su totalidad y hubo activa participación de todos. Los maestros fueron mencionando los diferentes aspectos que, en su opinión, deben caracterizar al maestro de la escuela, recogieron las características a fin de redactar el perfil y traerlo a la próxima sesión. Durante el encuadre mostraron interés y sugirieron actividades de naturaleza vivencial para enriquecer el programa. Debe destacarse la posición activa que los maestros

asumen en las tareas de esta tercera parte, ya que participan en el diseño de su propio perfil así como en la revisión y orientación del programa propuesto. A través de ello se potencia la valoración crítica del curso a partir de sus propias necesidades tal y como se establece en el cuarto objetivo de la sesión.

Cierre: El orientador aborda la caracterización del hombre como ser complejo y guía las intervenciones en torno a la dialéctica del desarrollo del ser como personalidad desde la perspectiva histórico-cultural. En las intervenciones se observó el predominio de las reflexiones a partir de las vivencias, ésto reafirma la necesidad de tener en cuenta la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en el desarrollo de las sesiones de trabajo. Durante el cierre expresaron su impresión por la estética del ambiente, la calidad del material entregado y de los refrigerios. Quisieron conocer las razones para ello y de la selección de la escuela, aludiendo que los cursos anteriores habían sido de menor calidad. Asimismo, manifestaron su complacencia por “desconectarse” del resto de sus obligaciones durante el día. En general se observó una actitud favorable hacia el trabajo, puntualidad en todos, así como la necesidad de trabajar los indicadores con un menor nivel de desarrollo. Estas observaciones de la sesión corroboran los resultados del conjunto de técnicas que se emplearon en el diagnóstico inicial.

Sesión 5.

Inicio:

Una de las participantes guía el ejercicio de respiración; durante el ejercicio de articulaciones se observó a R.J.R mucho más relajada que en sesiones anteriores, disfrutando la actividad. Durante el paseo y reconocimiento del bosque se comentó sobre la complejidad del ser humano y su relación directa con el ambiente natural y social que lo rodea, la visión ecológica que debe poseer la educación a fin de conservar los espacios naturales en beneficio de la sociedad así como el papel activo del hombre como sujeto de su desarrollo. Esta tarea contribuyó a la reflexión sobre la concepción de ellas mismas como seres humanos complejos y su papel en el desarrollo de un pensamiento vinculante en su ejercicio docente.

Desarrollo:

- **Primera parte**

Los resultados de las tareas relativas a la visualización sobre su vida, las reflexiones en torno a la participación en el programa y la identificación de características de su personalidad vinculadas al funcionamiento de la personalidad fueron sumamente ricas y permitieron constatar muchos de los logros en el desarrollo del ser de este grupo de docentes. N.G, C.C, I.P, R.J.R, A.C, M.M, N.S y L.J evidenciaron alta elaboración personal en sus comentarios, profundizando el nivel de análisis y estableciendo de manera espontánea comparaciones de su actuación antes de iniciar el curso y ahora, momento en que esta finalizando. Este análisis comparativo giró alrededor el desarrollo de la autoconciencia y la autoobservación como mecanismo para el conocimiento de sí mismo, se dan cuenta de la importancia de reconocerse como personas y han tomado acciones para brindarse espacios de intimidad para sí mismas, evidenciando así una posición activa y una autovaloración sustentada en una rica elaboración personal y en una tendencia al autoperfeccionamiento expresada en proyectos concretos.

En algunas se evidencian un desarrollo de una actuación volitiva (N.G, I.P, M.M) que las ha llevado a retomar y finalizar compromisos pendientes de carácter profesional, este logro aumenta su autoestima y el nivel de su autovaloración. En el caso de R.J.R se evidencia un avance importante en la flexibilidad y en la posición activa cuando refiere las opciones que ha tomado para superar el malestar causado por diversos problemas familiares y profesionales. Es interesante el caso de A.C cuando, a partir de un proceso reflexivo profundo, toma decisiones sobre la base de sus valores y asume las consecuencias, lo cuál redundo (como ella misma lo expresa) en la confianza en sí misma, el control emocional y el optimismo. Vale la pena resaltar la situación de I.T quien, aún con algunas deficiencias a nivel expresivo señaladas en las sesiones anteriores, logra realizar su análisis comparativo y comentar las acciones que ha seguido para “ocuparse más de si misma y no tanto de los demás”, estos comentarios evidencian un desarrollo alcanzado en autoconocimiento, autovaloración, reflexión y la

posición activa, lo cual evidencia un avance significativo. La reflexión de R.R y C.M refleja un cierto avance en la elaboración personal pero, giró en torno a la situación con otros colegas de la escuela. K.R no hizo comentarios. Estas tareas reafirman la pertinencia de la estrategia desde la vivencia, a nivel interno a través de la visualización guiada, el autoconocimiento y autovaloración concluyendo en el plano expresivo con un análisis comparativo de su propio desarrollo.

- **Segunda parte**

En las tareas correspondientes a esta parte la participación fue notoria, se pudo apreciar el desarrollo de la capacidad de autoobservación al describirse a sí mismas. En todas se evidenció el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, de sus contradicciones como ser complejo, así como de elementos que apuntan al desarrollo de esfuerzos volitivos, posición activa y flexibilidad. Impresionó K.R cuando comentó de manera general sus características y reconoció su poca disposición a expresarse, M.M cuando afirmó “hemos aprendido a ver lo maravilloso que somos”, C.C “me he autoevaluado y estoy mejorando” e I.T “muchas veces aplico la tolerancia aunque a veces pierdo el carril”. El orientador guió las intervenciones en torno a la importancia del autoconocimiento como ser complejo y la autoobservación como vía para lograrlo, así como hacia las reflexiones en torno a la comprensión del desarrollo del Ser en el proceso de aprender a Ser, aspecto que fue comentado por las maestras a partir de las vivencias de su desarrollo durante el curso.

- **Tercera parte**

Durante la tarea referida a reflexionar en torno a la complejidad del funcionamiento de la persona a través del papel de los juicios en la vida personal y profesional, se evidenció entusiasmo y participación activa, disfrutaron del baile y luego reflexionaron sobre la relatividad de los juicios C.C, R.J.R, I.P quienes actuaron como jurado, comentaron sobre lo subjetivo de muchos criterios que se asumen con valor de verdad obstaculizando las relaciones ya que etiquetan a las personas. En las intervenciones se enfatizó en la necesidad de tener en cuenta cómo se manifiesta la unidad de lo

cognitivo y lo afectivo en la valoración de las personas y la influencia en la toma de decisiones, la necesidad de ser conscientes de esto para ser objetivos en los juicios y cómo esto se expresa en la cotidianidad de la vida y de la práctica docente, en la relación maestro-alumno y entre maestros, en la familia, entre amigos.

Cierre: Es interesante destacar la toma de conciencia de sus logros en el desarrollo del programa. Se evidenció el aumento de su motivación por continuar con el trabajo de desarrollo personal, se comprometieron con un trabajo de calidad para la próxima sesión en la escuela, como una manera de compartir los avances ganados hasta el momento. Esto evidencia el compromiso personal sentido como necesidad, que se manifiesta en el cumplimiento de las obligaciones de buen agrado y que se expresan en una actuación profesional responsable.

Sesión 6 . Segundo Taller a la Escuela

Introducción:

El segundo Taller en la Escuela fue concebido y diseñado por las maestras. El tema a abordar fue: *“Los valores en el desarrollo del Ser del docente”*. Resultó interesante observar cómo las maestras se implicaron en el desarrollo de la tarea que asumieron con independencia y responsabilidad. En su diseño y desarrollo mostraron la integración de los aprendizajes logrados en el curso los que se evidencia en la selección y contenido de las tareas. Se presentaron tareas que abordan el tema de los valores desde lo corporal, lo vivencial y lo reflexivo y en todos los casos las vivencias y reflexiones giraron en torno a la contextualización de los valores en el Ser en los planos personal y profesional. Se destacan valores tales como: la autoaceptación, la tolerancia, el respeto, la honestidad, el compromiso profesional y social.

Inicio: En este taller se evidenció una mayor participación de los maestros de la escuela con relación al primer taller. En total se presentaron veinte invitados incluyendo los tres directivos. La apertura la hizo I.P quien a diferencia del taller anterior fue precisa y asertiva al requerir apagar los teléfonos móviles y no salir del salón una vez iniciada la

actividad, lo cual fue bien acogido por todos. M.M presentó una dinámica participativa con globos como actividad para romper el hielo en la que se trabajó desde lo vivencial los valores de tolerancia y respeto. La motivación fue plena y la participación activa, logro avivar a la audiencia .

Desarrollo: Se realizó una representación de los valores inherentes a la convivencia: cooperación, entendimiento, comunicación, paz, compartir; participaron todos en diferentes roles (excepto L.J), confeccionaron los disfraces y ambientaron el espacio físico con arreglos elaborados por ellas mismas. La historia *“El tigre y el jabalí”* representó la pelea por el territorio y el acuerdo posterior. C.C realizó una reflexión profunda sobre los valores en la convivencia profesional y leyó un material que aportó al grupo acerca de la importancia de valores tales como la responsabilidad, el respeto, la solidaridad. N.S intervino comentando sobre la honestidad como valor en los planos personal y profesional, evidenciando un buen nivel de elaboración personal. Es necesario destacar la excelente participación de R.R, quien asombró al orientador del programa al tratar la situación política del país vista desde los valores que deban vivir los niños en la escuela y en el hogar; evidenció un gran avance al superar la timidez vista en sesiones anteriores en favor de la posición activa, la elaboración personal, de la seguridad en sí misma, así como de mayor fluidez en su expresión. En general, se observó iniciativa, creatividad, planificación conjunta y coordinada en esta primera tarea.

La segunda actividad estuvo dirigida por N.S y apoyada por todo el grupo en diferentes roles. Se trabajó sobre la autovaloración y el perdón con una dinámica vivencial que impactó a todos. N.S mostró seguridad en el trabajo realizado, claridad en la estrategia, supera la timidez anterior y se expresa con fluidez, claridad y suavidad. La ambientación la realizaron las demás mientras N.S daba las orientaciones para una relajación. Se logró un buen nivel de compenetración entre los organizadores y asistentes; así como un clima de confianza que facilitó la intimidad y la expresión de las vivencias positivas y negativas en los planos personal y profesional de la audiencia.

N.S, C.C y N.G coordinaron y controlaron el ambiente, se observaron seguras y firmes. En este punto es necesario resaltar la participación de L.J quien, de manera afectiva, pidió disculpas a sus compañeras por no haber participado en la planificación, fue crítica y asertiva en su autoevaluación, al final leyó un mensaje de reflexión sobre el autoconocimiento como aporte a la actividad. El cierre fue afectivo y el grupo se mostró unido; en general se observó un buen nivel en las habilidades para la relación empática.

Cierre: En este taller se pudo ratificar lo evidenciado en la quinta sesión en cuanto al desarrollo logrado por los docentes participantes del programa. Este aspecto así como el valor agregado por ellas al trabajar con materiales y estrategias distintas a las vistas durante el curso y el nivel de independencia mostrado en el diseño y puesta en práctica de las estrategias, permiten constatar el desarrollo de la posición activa, la flexibilidad, la perseverancia mostrada en la planificación y desarrollo del taller en el que demuestran además que son capaces de aplicar la estrategia metodológica que se han venido desarrollando en el programa.

La evaluación del taller realizada al finalizar el mismo, a partir de un proceso de auto y heteroevaluación en el que las maestras compararon su actuación en los dos talleres realizados en la escuela, evidenció en las intervenciones, un elevado nivel de reflexión, desde lo vivencial, acerca de la complejidad del proceso de Aprender a Ser y la necesidad y posibilidad de elaborar estrategias para el autoperfeccionamiento personal en la actuación profesional.

Por el valor de las reflexiones individuales aportadas en el momento de autoevaluación y heteroevaluación de la participación en este taller para la comprensión del desarrollo de la personalidad de las maestras durante el programa, se reproducen en el Anexo N° 6 las opiniones aportadas por las 12 maestras.

5. Valoración de la aplicación del “Curso Aprender a ser en la práctica docente” en su contribución al desarrollo de la personalidad de las maestras.

La aplicación del Curso “Aprender a Ser en la práctica docente” en la Escuela Bolivariana “Julia Rodríguez Viña” del Distrito Caroní, Estado Bolívar, en el que participaron 12 maestras de Educación Básica, permitió potenciar su desarrollo como persona en el ejercicio de la profesión. El *objetivo* general del curso: “Asumir una postura activa durante el proceso de Aprender a Ser como docente que propicie el desarrollo de los indicadores del perfil del maestro deseado” sirvió de hilo conductor en el desarrollo de todas las actividades, de manera que las tareas docentes diseñadas para cada una de las tuvieron en cuenta su contribución al logro de este objetivo a través de la autoobservación y la reflexión individual y grupal de las maestras acerca de su actuación como persona en el ejercicio de la profesión como metodología de aprendizaje.

Los *contenidos* abordados en el curso en tanto recorrieron longitudinal y transversalmente los aspectos esenciales teóricos y metodológicos que explican el desarrollo y educación del Ser a partir de los postulados de la concepción del hombre y su educación como ser complejo de E. Morin y los planteamientos de la UNESCO acerca del Aprender a Ser, integrados desde una perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo humano, brindaron a las maestras los conocimientos necesarios para la comprensión de su actuación como persona en el ejercicio de la profesión.

La *metodología* de enseñanza-aprendizaje sustentada en la concepción de la formación docente como “Situación Social de Desarrollo Profesional” en la que las maestras son consideradas sujetos de su desarrollo y el coordinador del curso un orientador, permitió centrar la atención en la potenciación de una posición activa de las maestras en su aprendizaje como persona que ejerce una profesión. En este sentido, resultó de gran valor la utilización de la autoobservación permanente y de la reflexión individual y grupal sobre su actuación profesional como herramientas para el desarrollo personal en el ejercicio de la profesión.

La concepción de la evaluación del aprendizaje centrada en la auto y la heteroevaluación de la actuación de las maestras como persona en el ejercicio de la profesión en las sesiones de trabajo individuales y grupales, posibilitó potenciar su condición de sujetos de su desarrollo profesional en un contexto de interacción social. Los principios psicológicos y pedagógicos en los que se sustenta el programa, orientaron el diseño e instrumentación de sus diferentes actividades y permitieron potenciar el desarrollo de la posición activa de las maestras en el proceso de Aprender a Ser.

La organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Curso a través de sesiones de trabajo individuales y grupales (que incluyen la realización de talleres en la escuela) y los reportes de aprendizaje, permitió crear un ambiente de aprendizaje propicio para la potenciación de la actuación de las maestras como persona en el ejercicio de su profesión.

Las sesiones de trabajo individual constituyeron momentos importantes en el diagnóstico y la intervención educativa en tanto, sustentadas en la categoría “Zona de Desarrollo Próximo” fueron diseñadas de manera que permitieran aplicar las técnicas para el diagnóstico inicial y final al mismo tiempo que facilitaran un espacio comunicativo íntimo entre el coordinador y las maestras que posibilitara la orientación y atención directa a las necesidades formativas de cada una de ellas en relación con su desarrollo como persona en el ejercicio de la profesión.

Las sesiones de trabajo en grupo permitieron, a partir de los resultados arrojados en el diagnóstico inicial, orientar el proceso de enseñanza, siguiendo el principio de la enseñanza desarrolladora, hacia la potenciación individual y grupal del desarrollo de la tendencia en el funcionamiento de la personalidad de las maestras en la profesión hacia una actuación autodeterminada. Ello a partir de tareas docentes dirigidas a estimular el desarrollo del autoconocimiento, la autocrítica, la tendencia al autoperfeccionamiento, la motivación y satisfacción profesional, las habilidades de

expresión, escucha atenta y de relación empática en la comunicación educativa como formaciones psicológicas de la personalidad reguladoras de la actuación profesional con un alto nivel de reflexión personalizada, perseverancia, posición activa, proyección futura y flexibilidad.

Entre las sesiones de trabajo en grupo deben destacarse las dos sesiones diseñadas por las maestras como talleres en la escuela las cuales permitieron potenciar el desarrollo de la posición activa de las maestras en su actuación como persona en el ejercicio profesional, sustentadas en el principio de la unidad de la teoría y la práctica en el proceso de formación docente y en las cuales pudo evidenciarse la satisfacción, el compromiso de las maestras con el autoperfeccionamiento de su actuación como persona en el ejercicio de su profesión. Los reportes de aprendizaje, realizados a lo largo del curso constituyeron un valioso recurso teórico y metodológico en el Aprender a Ser en la práctica docente, toda vez que se realizaron a través de tareas docentes que permitieron a las maestras profundizar en el estudio individual de los contenidos abordados en las sesiones de trabajo en grupo, al mismo tiempo que orientaron el entrenamiento en la utilización de la autoobservación y la reflexión personalizada acerca de su actuación como persona en la profesión en tanto exigían en todos los casos el análisis de su actuación en la práctica docente.

CONCLUSIONES

En sentido general, la investigación realizada nos permite presentar el curso “Aprender a Ser” en la práctica docente como una alternativa de formación para maestros de Educación Básica potenciadora de su desarrollo como persona en el ejercicio de la profesión.

El carácter abierto y flexible del Enfoque Histórico-Cultural como concepción teórico-metodológica del desarrollo del ser humano y su educación, permitió sustentar el curso a partir de la integración de la concepción del hombre como ser complejo de E. Morin desde una perspectiva dialéctica e histórico social del desarrollo humano en virtud de la cual es posible explicar la naturaleza compleja y contradictoria del desarrollo de la personalidad en tanto configuración psicológica que integra la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, de lo interno y lo externo, de lo estructural y lo funcional, de lo individual y lo social, y de la autonomía y la determinación histórico-social de la persona en la regulación de su actuación y que se expresa en la categoría *Situación Social del Desarrollo*.

La necesidad de enseñar la condición humana y de transitar de un pensamiento fragmentado a un pensamiento vincular susceptible de captar y comprender las relaciones del hombre como ser complejo, planteadas por Morin como aspectos esenciales de la educación, son contempladas en la alternativa de formación docente que se propone a partir de la consideración de la educación de la condición humana como contenido y eje transversal del programa del curso “Aprender a Ser en la práctica docente”. Esta consideración es expresada en el reconocimiento del maestro como sujeto de su desarrollo profesional, así como en el diseño de tareas de aprendizaje en la práctica docente potenciadoras de la actuación del maestro como persona en el ejercicio de la profesión a través de la autoobservación y la reflexión continua sobre su actuación profesional.

A continuación se detallan las conclusiones más importantes en el orden *teórico y metodológico* que se desprenden del análisis de los resultados de la investigación realizada.

En el *orden teórico*:

- Se constata la necesidad del Enfoque Histórico-Cultural del desarrollo humano como sustento teórico-metodológico de una concepción de la formación docente que tribute al desarrollo del maestro como persona en el ejercicio de la profesión a través de la consideración de la "*Formación Docente como Situación Social de Desarrollo Profesional*". En virtud de esta categoría es posible explicar la naturaleza compleja y dialéctica del desarrollo de la personalidad del maestro y su educación en el contexto de su actuación profesional a partir de la comprensión de la necesaria unidad entre el reconocimiento del maestro como sujeto de su desarrollo profesional y la práctica docente como condición histórico-social potenciadora de su desarrollo profesional.

- Se constata la pertinencia de la categoría Formación Docente en tanto Situación Social del Desarrollo Profesional como combinación peculiar de las condiciones internas y externas del desarrollo de la personalidad del maestro. En este sentido, es interesante destacar cómo el programa "Aprender a Ser" logra potenciar el desarrollo de formaciones psicológicas de la personalidad de las maestras tales como: la autovaloración, la motivación profesional, las habilidades comunicativas como componentes estructurales de la personalidad en su integración dialéctica con indicadores funcionales tales como: la reflexión personalizada, la posición activa, la perseverancia, la flexibilidad y proyección futura, hacia niveles altos y superiores de funcionamiento en la regulación de la actuación. Debe destacarse que si bien el programa logra potenciar el desarrollo de todas las maestras participantes, las particularidades de la situación social del desarrollo de cada cual se evidencian en el nivel de

desarrollo que alcanzan las formaciones psicológicas y los indicadores funcionales y su integración en cada sujeto que resultan peculiares y diferentes, aún en aquellos que se ubican en un mismo nivel de funcionamiento de la personalidad.

- Entre los indicadores de funcionamiento de la personalidad que logran un mayor nivel de desarrollo se encuentran: la *posición activa* y la *reflexión personalizada*, los cuales parecieran constituirse en indicadores rectores del desarrollo que estimulan a su vez el movimiento hacia niveles altos de expresión de la perseverancia, la proyección futura y la flexibilidad en la actuación. En este sentido es interesante destacar que las maestras que manifiestan desde el inicio del programa niveles altos de expresión de estos indicadores logran con mayor facilidad arribar a niveles superiores de funcionamiento de su personalidad.
- Se constata la tendencia a la combinación de la reflexión personalizada, la posición activa y la autovaloración como configuración reguladora de la actuación que pudiera explicar el movimiento de la personalidad de las maestras hacia niveles superiores de desarrollo.
- Los resultados obtenidos en la aplicación del programa constatan la posibilidad de trabajar el desarrollo de la personalidad del maestro en ejercicio a partir de la reflexión de su propio proceso de desarrollo como ser complejo en la práctica educativa, elemento esencial en la formación del docente del Siglo XXI que ha de ser ante todo un modelo educativo.

En el *orden metodológico*:

- El desarrollo del programa y los resultados obtenidos a todo lo largo del proceso de aprender a Ser permiten constatar la efectividad de la autoobservación permanente, como un método que propicia el autoconocimiento integral del maestro y una autovaloración más plena.

- La observación permanente del proceso, los resultados parciales y finales permiten constatar cómo a partir de las vivencias se produce un proceso de reflexión personalizada que conlleva al desarrollo de la autovaloración y de la posición activa de las maestras lo que constituye una reafirmación del valor metodológico del principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la potenciación del desarrollo del Ser.
- Se constata la pertinencia de una metodología de naturaleza cualitativa en integración y triangulación de técnicas cuantitativas, para la construcción de conocimiento científico sobre el "Aprender a Ser" desde una perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano, en tanto permite comprender el proceso de desarrollo del maestro en su complejidad, a partir de la unidad dialéctica entre las influencias educativas del contexto y la posición activa del maestro como sujeto de su desarrollo como persona en el ejercicio profesional.
- Se confirma la importancia del estudio de caso como vía esencial para el estudio del desarrollo de la personalidad de las maestras participantes en el curso, en la medida que permite explicar las diferencias existentes en la situación social de desarrollo profesional en maestras que manifiestan un mismo nivel de desarrollo en el funcionamiento de su personalidad y ajustar el curso a las necesidades individuales.
- Se constata, a partir del análisis de las sesiones de trabajo grupales, la pertinencia del trabajo en grupo en el desarrollo del maestro como persona en el ejercicio de la profesión lo cual confirma el valor del principio de la unidad de lo individual y lo social en el desarrollo del ser humano.
- Los resultados de los talleres diseñados y aplicados por los maestras en la escuela confirman el valor de la vinculación de la teoría y la práctica profesional en su contribución al desarrollo de una actuación profesional autodeterminada.

- Los resultados obtenidos en el diagnóstico final del proceso de “Aprender a Ser” constituyen un indicador de la efectividad del programa aplicado en la medida que evidencian un sensible acercamiento de la personalidad de las maestras hacia el perfil del docente deseado.

BIBLIOGRAFIA

- Abuljanova, K. A. (1987) Personalidad y actividad. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
- Allport, G.W. (1971): La personalidad, su configuración y desarrollo. La Habana: Edición Revolucionaria. Instituto del Libro.
- Antsiferova, L.I. (1983) Problemas teóricos de la Psicología de la personalidad. Pueblo y Educación. La Habana.
- Assiev. V.G. (1983). El problema de la motivación y la personalidad. En: Colectivo de autores. Problemas teóricos de la psicología de la personalidad. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ayer, A. (1965) Lenguaje, verdad y lógica. Buenos Aires. Editorial Universitaria.
- Bedoya, J. (2000). Epistemología y Pedagogía. Ensayo Histórico-Crítico sobre el objeto y método pedagógico. ECOE Ediciones. Colombia.
- Bermúdez, R. (2001). El Aprendizaje Formativo. Una opción para el Crecimiento Personal en el proceso enseñanza-aprendizaje. Tesis de Doctorado en Ciencias Psicológicas. Universidad de La Habana. Cuba.
- Bozhovich, L.I. (1976) La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Buxarrais, M. R. (1997) “La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales”. Editorial Desclee de Brouwer. S.A. Bilbao. España.
- Canfux, V. (2001). La Formación Psicopedagógica y su influencia en el desarrollo de cualidades en el pensamiento del profesor. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Universidad de La Habana. Cuba.

- Calviño, M.A. (1987): "La investigación del sentido personal como expresión de la motivación". En: Colectivo de autores. Investigaciones de la personalidad en Cuba. Ciudad de la Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Carr W, y Kemmis, S. (1988): "Teoría crítica de la enseñanza". Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Cárdenas, N. (2001). Curso de Postgrado: Educación Desarrolladora y Autorregulación de la Personalidad. Pedagogía 2001. La Habana. Cuba.
- Colectivo de Autores CEPES (2001) La educación de valores en el contexto universitario. La Habana. Editorial "Félix Varela",
- Cortina A. (1999) "La educación del hombre y del ciudadano", en Educación, valores y democracia" (1999) Publicación de la OEI, p.49-74.
- Cortina, A. (1998). "El mundo de los valores". Ética mínima y educación. Ed. El Buho. Sta. Fé de Bogota.
- D Angelo, O. (1984) Personalidad desarrollada y autorealización. En: Colectivo de Auores. Psicología de la Personalidad. Editorial Ciencias Sociales.
- De la Peña, J. (2001). La Complejidad de la Complejidad, en Revista Electrónica de Epistemología Cinta de Moebio. N° 10. Universidad de Chile. Chile. www.cintademoebio.uchile.cl
- Delors, J. (1996) La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors. Editorial Santillana. México.
- Domínguez, L. (1990) Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad. Editora universitaria. La Habana.
- Domínguez, L, L. Ibarra, L. Fernández. (2003) "Juventud y proyectos de vida". Trabajo presentado en el Congreso Internacional Hominis 2003.
- Elliot, J. (1993) "El cambio educativo desde la investigación-acción". Madrid. Morata.
- Elliot, J. (1990): "La investigación acción en educación". Madrid: Morata.
- Fernández, A. (1999). Las Habilidades para la Comunicación, en Comunicación Educativa. Colectivo de Autores. Universidad de La Habana. CEPES. La Habana. Cuba.

- Freire P. (1998) "Pedagogía de la Autonomía" 2da edición. Editorial Siglo XXI. Méjico.
- Freud S. (1948) "Primeras aportaciones a la teoría de la neurosis". En Obras Completas. T. I. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid.
- Fromm, E. (1987). Marx y su concepto de hombre. Breviarios. Fondo de Cultura Económica. México.
- Galdona, J. (2000) "La transversalidad en el currículo. La formación de la estructura ética de la persona". Programa Educación en Valores. OEI. Boletín 10. <http://www.oei.es>
- Gallego, D. y Alonso, C. (2000). Formación del profesorado. Nuevos canales, nuevos recursos. U.N.E.D. España.
- García-Guadilla, C. y Bronfenmayer, G. (2000). Dinámicas en la transformación de la Educación Venezolana <http://www.iacd.oas.org/interamer/interamer.html>
- Goldstein, K. (1940) Human nature in the Light of Psycopatology, Harvard, Press.
- González, D. J. (1995): "Teoría de la motivación y práctica profesional". Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, F. (1985): "Psicología de la Personalidad". Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey F. y Mitjás, A. (1989). La personalidad, su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- González Rey F. Y H. Valdés (1994) Psicología Humanista. Actualidad y desarrollo. La Habana. Editorial Ciencias Sociales.
- González, Rey, F. (1995): "Comunicación, Personalidad y Desarrollo". Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey F. (1997). Epistemología Cualitativa y Subjetividad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- González Rey, F. (2000). Lo Cualitativo y lo Cuantitativo en la investigación de la Psicología Social. Revista Cubana de Psicología. Vol. 17. Nº 1. Cuba.
- González Maura, V. (1989): "Niveles de integración de la motivación profesional". Ciudad de la Habana. Tesis de Doctor en Ciencias Psicológicas.
- González Maura, V. (1994) "Motivación profesional y personalidad". Editorial universitaria. Sucre. Bolivia.

- González Maura, V. (1996) Técnica para el Diagnóstico de la Tendencia para el Funcionamiento de la Personalidad. Universidad de La Habana. CEPES. Cuba.
- González Maura, V. (1998^a) "El interés profesional como formación motivacional de la personalidad". En: Revista Cubana de Educación Superior. No. 2. Vol. XVIII.
- González Maura, V. (1999). El profesor universitario. ¿Un facilitador o un orientador en la Educación en Valores? En Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XIX N° 3 y en <http://www.campus-oei.org/valores/boletin18.htm>
- González Maura, V. (2002). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la Educación. Boletín 22. Programa de Educación en Valores OEI. <http://www.campus-oei.org/valores/boletin22.htm>
- González Maura, V. (2002^a). ¿Qué significa ser un profesional competente?. Reflexiones desde una perspectiva psicológica. Revista cubana de Educación Superior. N° 1
- González Maura, V. (2003). Educar en valores en la universidad. Reflexiones desde una perspectiva psicológica, en Revista Cubana de Psicología. Vol. 20 N° 1
- González Maura, V. (2004). La investigación como Eje Transversal de la formación postgraduada del docente universitario. Ponencia presentada en Universidad 2004. Ciudad de La Habana.
- González Maura, V., Rojas A.R., Canfux, V. (2003) "Principios de un programa de formación postgraduada de docentes universitarios para la educación en valores". Ponencia. III Taller Nacional de investigaciones educativas y Educación de Postgrado. MES. 7 y 8 de mayo.
- González Maura V. y López A. (2002) La técnica del IADOV. Una aplicación para el estudio de la satisfacción de los alumnos en la clase de Educación Física. <http://www.efdeportes.com>. Año 8. No. 47
- González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. Universidad de La Habana. CEPES. Cuba.
- Grupo de Tecnologías Educativas (GTE). (2002) Metodología de intervención en el aula que evoluciona hacia la autonomía del docente. Formación de docentes en ejercicio. Revista Iberoamericana de Educación. Sección "De los lectores". <http://www.oei.es>

- Heller, M. (1998) *El Arte de Enseñar con Todo el Cerebro*. Distribuidora Estudios. Caracas. Venezuela.
- Hernández, R. A.C. (2000) "Estrategias innovadoras para la formación docente". *Desarrollo escolar*. Documentos. Biblioteca Digital OEI. www.oei.es
- Hoyos G. (1999) "Ética comunicativa y educación para la democracia", en *Educación, valores y democracia* (1999) Publicación de la OEI, p9-47
- Imbernón, F. (1994). *La Formación del Profesorado*. Ediciones Paidós. España.
- Imbernón, F. (1999) "Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado". En: Ferreres, V y F. Imbernon. "Formación y actualización para la función docente." Madrid. Editorial Síntesis. pp. 25-34
- Imbernón, F. (2001) "La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro". En: Marcelo, C. (editor) "La función docente". Madrid. Editorial Síntesis. pp. 27-41
- Imbernón, F. y col. (2002). *La Investigación Educativa como Herramienta de Formación del Profesorado*. Barcelona. Editorial Grao
- Kemmis, S; Mc Taggart R. (1992) *¿Cómo planificar la investigación-acción?*. Barcelona. Editorial Laertes.
- Kelle, V. y Kovalzon, M. (1975). *Ensayo sobre la Teoría Marxista de la sociedad*. Editorial Progreso. Moscú.
- Konstantinov, F. (1981) *Fundamentos de la Filosofía Marxista*. Editorial Grijalbo. México.
- Kraftchenko, O. Y A.L. Segarte. (1999) "Diplomado en Rol profesional y tarea educativa" Informe de Investigación. CEPES. UH
- Kuzmina, N.V. (1970): "Metódicas investigativas de la actividad pedagógica". Editorial de la Universidad de Leningrado.
- León de V. Ch. (1997) *Impacto y Retos de la Teoría Social, Histórica y Cultural de Lev Vigotsky en Cuadernos de Educación*. Nº 1. Vicerrectorado Académico Universidad Católica Andrés Bello. Publicaciones UCAB. Caracas. Venezuela
- Leontiev, A.N. (1981): "Actividad, conciencia y personalidad". Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Martín, E. González, M y V. González (2002) “Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la Educación Superior”. Revista Tarbiya. No. 30. 1er semestre. P. 63-77. Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez, M. (1999) La Psicología Humanista. Un nuevo paradigma psicológico. Editorial Trillas. México.
- Martínez, M. (1999^a) La Nueva Ciencia. Su desafío, lógica y método. Editorial Trillas. México.
- Martínez Bonafé, J. (2001) “Arqueología del concepto “compromiso social” en el discurso pedagógico y de formación docente. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 3 (1) <http://redie.ens.uabc.mx/vo3no1/contenido-bonafe.html>
- Martínez M. (2000) “El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela. “ 2da edición, Bilbao, Desclee de Brouwer
- Martínez M. Buxarrais M. R., Esteban F. (2002) “Ética y formación universitaria” Revista Iberoamericana de Educación, No. 29, p. 17-43
- Marx C. (1965) Manuscritos económicos y filosóficos de 1844. Editora política. La Habana.
- Marx. C. (1980). El capital. Tomo I. Editorial Ciencias Sociales. Ciudad de La Habana.
- Marx. C. y Engels, F. (1982) La ideología alemana. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Maslow, A.H. (1967): “Motivación y personalidad”. Barcelona: Editorial Sagitario S.A.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. Biblioteca digital de la OEI. Revista Iberoamericana de Educación. N° 19. <file:///A:\rie19a04.htm>
- Maturana, H. (1979) Formación humana y capacitación. Santillana.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (1997) Proyecto Reto, Compromiso y Transformación. Equipo Nacional de Capacitación. Caracas. Venezuela.
- Misiak, H. (1969). Raíces Filosóficas de la Psicología. Editorial Troquel. Argentina.
- Morin, E. (1997) Introducción al Pensamiento Complejo. Madrid. Editorial Gedisa.

- Morin, E.(1999) El Método. La Naturaleza de la Naturaleza. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2000) Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro. Ediciones FACES. Universidad Central de Venezuela (UCV) – IE SALC-UNESCO. Caracas. Venezuela.
- Morin, E. (2001) La Cabeza Bien Puesta. Editorial Nueva Visión. Argentina.
- Morosini, L. (1001) Propuesta didáctico-metodológica basada en la concepción Histórico-Cultural para la formación de profesores primarios en la Universidad de Chapecó- Brasil. Tesis doctoral. Universidad del oeste de Santa Catarina. ICCP. La Habana.
- Muñoz, J. y J. Munevar, (2002) “Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol4. No.1. <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>
- Navarro Ginés (2000) “El diálogo. Procedimiento para educar en valores” Bilbao, Desclee de Brouwer
- Núñez Prieto, I. (1999) La formación permanente de profesores en el Centro de Trabajo. En: Revista Enfoques Educativos Vol. 2 No. 1.Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Núñez, J. (1976) Teoría y Método de La Economía Política Marxista. Tesis de Doctorado. Universidad Central de Venezuela. División de Publicaciones. Caracas.
- Nuttin, J. (1982): “Teoría de la motivación. De la necesidad al proyecto de acción”. Buenos Aires: Editorial Paidós Barcelona.
- Obujovsky, K. (1987): “Algunos problemas de la personalidad desarrollable”. En: Colectivo de Autores. Psicología en el Socialismo. Ciudad de la Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Odremán, N. (1997) La Capacitación del docente en el marco de la Reforma Educativa Venezolana. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Dirección General Sectorial de Educación. Caracas. Venezuela
- Odrizola, C. (2000) Extracto de las Conferencias impartidas por Carlos Odrizola en las Facultades de San Sebastián y Málaga 1992 – 1998 – 1999 - 2000. <http://www.string@terra.es>
- Orozco, D. (2000) “Experiencia de capacitación en Costa Rica. Perfiles de los educadores y educadoras y la formación permanente de cara al nuevo

- milenio". Ministerio de Educación Pública. Centro Nacional de Didáctica. En : www.oei.es Biblioteca Digital.
- Ojalvo, V. (1999) Estructura y funciones de la Comunicación. En: Comunicación Educativa. Universidad de La Habana. CEPES. Cuba.
- Ojalvo, et. al (2003) "Programa de formación postgraduada de docentes universitarios para la educación en valores desde el currículum". Informe de investigación. CEPES. Universidad de La Habana.
- Pichis B. (1999) Educación en la diversidad y formación inicial del maestro de Educación Primaria en Cuba. Pautas para la elaboración de una propuesta que contribuya a la mejora de la motivación y la calidad profesional. Tesis doctoral. Universidad de Girona.
- Pine, G. (1981). "Colaborative action research. The integration of research And Service". Paper presented at the annual meeting of American Association of Colleges for teaching education. Detroit.
- Rodríguez, J.G. (1999) "Desarrollo educativo y formación del profesorado. La experiencia del programa RED en la Universidad Nacional de Colombia. " Desarrollo Escolar. I Seminario Taller sobre perfil del docente y Estrategias de formación. Biblioteca Digital. OEI. www.oei.es
- Román, L. (1984) Algunas cuestiones del estudio de las capacidades en su relación con la personalidad. En : Colectivo de autores. Psicología de la Personalidad. Editorial Ciencias Sociales.
- República Bolivariana de Venezuela. (1999) Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela (1980) Ley Orgánica de Educación.
- Rogers, C. (1961): "El proceso de convertirse en persona". Buenos Aires: Paidós.
- Rubinstein, S.L. (1965): "El ser y la conciencia". La Habana: Editora Universitaria.
- Rubinstein, S.L. (1967). Principios de Psicología General. México. Editorial Grijalbo.
- Sánchez Muñoz, J.A. (2002) "La formación inicial para la docencia universitaria. Biblioteca Digital. OEI. www.oei.es
- Sanz, T. y Rodríguez, M. (2000) El Enfoque Histórico-Cultural: Su contribución a una Concepción Pedagógica Contemporánea. En: Las Tendencias Pedagógicas en la Realidad Educativa Actual. Colectivo de autores. Editorial Universitaria. Tarija. Bolivia.

- Sheller, M. (1978) La idea del hombre y la historia. Buenos Aires. Editorial Pleyade.
- Shorojova, E.V. (1983): "Problemas teóricos de la psicología de la personalidad". Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Stenhousse, L. (1991): "Investigación y desarrollo del curriculum". Madrid: Morata.
- Stenhousse, L. (1993): "La investigación como base de la enseñanza". Madrid: Morata.
- Tijomirov, O.K. (1983): "Los conceptos de objetivo y formación de objetivos en la psicología". En: Calviño, M. :Selección de lecturas de motivaciones y procesos afectivos II. Universidad de la Habana.
- Torroella, G. (2001) Curso: Educación para el Desarrollo del Potencial Humano. Curso 15. Pedagogía 2001. La Habana. Cuba.
- Torroella, G. (2001^a) Aprender a vivir. Ciuda de La Habana. Editorial Pueblo y Educación
- UNESCO (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos.
- UNESCO (1993) Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos.
- UNESCO (1998) "La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción". Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5 –9 de octubre.
- UNESCO (2000) Informe Dakar
- UNESCO (2000) Educación para Todos. Evaluación en el año 2000. Informa Nacional. Venezuela <http://www.efa.unesco.doc>.
- UNESCO (2001) La Educación para todos para Aprender a Vivir Juntos: Contenidos y Estrategias de Aprendizaje. Problemas y Soluciones. Cuadragésima sexta reunión. Ginebra. <http://www.unesco.publicaciones>.
- Velazquez, E. (2001) La preparación profesional del maestro de Educación primaria par la formación en valores en el proceso pedagógico. Tesis doctoral. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. IPLAC. Instituto Superior Pedagógico E.J. Varona. La Habana.
- Vigotsky, L.S. (1968) "Pensamiento y Lenguaje" . Ciudad de La Habana. Edición Revolucionaria. Instituto del Libro.

- Vigotsky, L.S. (1987) "Historia de las funciones psíquicas superiores". Editorial Científico Técnica. Ciudad de la Habana.
- Vinuesa M. P. (2002) "Construir los valores. Curriculum con aprendizaje cooperativo". ". Bilbao, Desclée de Brouwer
- Zaá, J. (2000) Fundamentos epistemológicos de la investigación científica. Departamento de Educación, Humanidades y Artes. Universidad Nacional Experimental de Guayana. Edición Ligera.



MoreBooks!
publishing



yes i want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at

www.get-morebooks.com

¡Compre sus libros rápido y directo en internet, en una de las librerías en línea con mayor crecimiento en el mundo! Producción que protege el medio ambiente a través de las tecnologías de impresión bajo demanda.

Compre sus libros online en

www.morebooks.es



VDM Verlagsservicegesellschaft mbH

Heinrich-Böcking-Str. 6-8
D - 66121 Saarbrücken

Telefon: +49 681 3720 174
Telefax: +49 681 3720 1749

info@vdm-vsg.de
www.vdm-vsg.de

